تَعلُّم العَربيَّة لغة ثانية

السنة الثالثة - العدد الخامس (جمادى الآخرة) ١٤٤٢ هـ - فبراير ٢٠٢١م.

اللغة العربية في سياق الهجرة وعوامل المحافظة عليها

أثر انعكاسية الاختبار على اتجاهات الطلبة الأجانب نحو تعلمهم للغة العربية

الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

أثر برنامج تدريبي إلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها

أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

مِنْ قضايا النحو العربيّ للناطقين بغير العربيّة دراسة في كتاب «النحو الغائِب» لِصاحبِه «عُمَر يوسف عُكاشَة»

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو
تداولها تجارياً

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يسر مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين هذا العدد الخامس من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا خمسة من البحوث العلمية، واستعراضًا لكتاب هام، هو كتاب «النحو الغائِب».

وقد اهتم بحث الدكتورة أسماء مسهل العتيبي (اللغة العربية في سياق الهجرة وعوامل المحافظة عليها– دراسة حالة للمهاجرين العرب في نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية–) باستكشاف عوامل المحافظة على اللغة العربية لدى المهاجرين العرب، وهي دراسة حالة لأربعة مهاجرين عرب يقيمون في ولاية نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أجريت لهم مقابلات بهدف التعرف على مجالات استخدام اللغة العربية لديهم ومواقفهم منها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اللغة العربية تستخدم إلى جانب اللغة الإنجليزية في مجالات مختلفة، مثل المنزل، والحي، والعمل، والمسجد. كما أظهرت النتائج وجود مواقف إيجابية لدى المشاركين العرب من اللغة العربية، كما كشفت النتائج أيضا عن وجود مواقف إيجابية لدى المشاركين تجاه اللغة الإنجليزية باعتبارها وسيلة مهمة للتواؤم مع المجتمع المضيف، وتحقيق تطلعاتهم التعليمية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد هدفت دراسة د. زياد أحمد العبد الله (أثر انعكاسية الاختبار على اتجاهات الطلبة الأجانب نحو تعلمهم للغة العربية) إلى تحري أثر ظاهرة الانعكاسية للاختبارات على سير العملية التعليمية من وجهة نظر الطلبة من خلال الاستجابة لاستبيان تم تصميمه لهذا الغرض، وقد انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن أثر ظاهرة الانعكاسية على التحصيل المعرفي لعينة من الطلبة الأجانب الذين يتعلمون اللغة العربية، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن معظم الطلبة لم يوافقوا على أن للاختبار انعكاسا سلبيا على تعلمهم للغة العربية. كما كان واضحاً وجود عامل قلق الاختبار على معظم أفراد العينة.

أما بحث (الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى) للدكتور علي الغامدي فقد سعى إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة وبعض المتغيرات (الجنسية والعمر والمستوى الدراسي ولغة الأم) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة ومتغيرات (الجنسية، والمستوى الدراسي، ولغة الأم) كما تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية في القراءة ومتغير العمر.

وقد جاءت دراسة الدكتورة هند بنت شارع القحطاني (أثر برنامج تدريبي إلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها) للتعرف على أثر برنامج تدريبي إلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى طالبات المستويات المتقدمة من متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية تعزى إلى البرنامج التدريبي لاكتساب بعض البنى الصرفية. كما أظهرت الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البنى الصرفية تعزى إلى البرنامج التدريبي لاكتساب بعض البنى الصرفية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما دراسة الدكتور أحمد محمد بابكر (أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى) فقد سعت إلى قياس أثر استخدام إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي العربية لغة ثانية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسطي درجات متعلمي العربية لغة ثانية في المستوى الثاني في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الرسم الكتاب، ومهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يمكن القول: إن إستراتيجية المواجهة المركزة قد حققت درجة عالية من الفعالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

أما في مجال استعراض الدراسات، فقد استعرض الباحث خالد دلكي كتاب «النحو الغائِب» لِصاحبِهِ «عُمَر يوسف عُكاشَة''. وتناول فيه المؤلف بعض المرَكَّبات اللغوية والتراكيب الجملية في نحو العربية مما فيها حاجَّة للناطقين بها وبغيرها مع ملاحَظَة أنَّه يركّز أكثر على ما يقع في دائرة الناطقين بغير العربية. ذلك أنَّ المؤلِّف يقسّم النَّحْوَ العمليّ إلى قسمين: نحو مُشْتَرَك، يتلاقى فيه الناطقون بالعربية والناطقون بغيرها، وآخر غائِب يختصّ به الناطقون بغير العربيّة فقط. وقد وجدَ المؤلِّف أنَّ أخطاءَ الكفاية التي يقع فيها الناطقون بغير العربية تتوزَّع كل مستويات اللغة، لكنها تكثر في التركيب النحويّ، وذلك على خلاف الناطقين بالعربية، إذ كانت أخطاؤهم في العلامة الإعرابية فحسبُ، لذلك كان نحو علمائِنا نحوَ إعراب، أما النحو الغائب فهو ما غابَ عن أذهان نُحاتِنا. ويرى المؤلِّف أنَّ «النحو العربيّ الذي وضعَهُ النحاة ذو سَمْتٍ موافِق لِسَمْتِ اللحن عند الناطقين بالعربية. وهو يكادُ يختلف تمامًا عن ذلك السمت الخاص الذي يَسِمُ لحن الناطقين بغير العربية.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الخامس خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات منهم في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة، واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة، وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبدالعزيز أبوحيمد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية دورية محكمة تصدرمن
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
الدولي لخدمة اللغة العربية

السنة الثالثة - العدد الخامس
(جمادى الآخرة) ١٤٤٢ هـ - فبراير ٢٠٢١م.

المشرف العام
أ.د. محمود إسماعيل صالح

رئيس التحرير
أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير
د. فهد بن صالح العليان

هيئة التحرير:
أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ – عضوًا
أ.د. سعد بن علي القحطاني – عضوًا
أ.د. أحمد بن محمد النشوان – عضوًا

منسقة المجلة:
أ.نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية
أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي
أ.د. عمر الصديق عبد الله
أ.د. محمد محمد أحمد الحناش
أ.د. ميمون محمد مجاهد
أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي
أ.د. محمد بن نافع العنزي
د. بدرية بنت براك العنزي
د. حسن بن عبد الحميد بخاري
د. أمين مصطفى الشنقيطي
د. غسان حسن الشاطر
د. سعد بن محمد القحطاني
د.بدر بن علي العبد القادر
د. ياسر بن محمد بابطين

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية
lang2@kaica.org.sa
ولمزيد من التواصل:
هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩
ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩
ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
المملكة العربية السعودية
www.kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for The Arabic Language

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين : ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره :

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي، وألا يكون جزء من رسالة علمية (بحوث الدراسات العليا).
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد الخامس

السنة الثالثة - العدد الخامس
(جمادى الآخرة) ١٤٤٢ هـ - فبراير ٢٠٢١م.

٧
اللغة العربية في سياق الهجرة وعوامل المحافظة عليها (دراسة حالة للمهاجرين العرب في نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية)
د. أسماء مسهل العتيبي

٣٥
أثر انعكاسية الاختبار على اتجاهات الطلبة الأجانب نحو تعلمهم للغة العربية
د. زياد أحمد العبد الله

٨٣
الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى
د. علي بن محمد الغامدي

١٢٥
أثر برنامج تدريبي إلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها
د. هند بنت شارع القحطاني

١٥٩
أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى
د. أحمد محمد بابكر

٢١١
مِنْ قضايا النحو العربيّ للناطقين بغير العربيّة دراسة في كتاب «النحو الغائب» لصاحبِهِ «عُمَر يوسف عُكَاشَة»
خالد حسين دلكي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة العربية في سياق الهجرة وعوامل المحافظة عليها
(دراسة حالة للمهاجرين العرب في نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية)

د. أسماء مسهل العتيبي[١]

المستخلص

تهدف الدراسة إلى استكشاف عوامل المحافظة على اللغة العربية لدى المهاجرين العرب، وهي دراسة حالة لأربعة مهاجرين عرب يقيمون في ولاية نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أجريت لهم مقابلات بهدف التعرف على مجالات استخدام اللغة العربية لديهم ومواقفهم منها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اللغة العربية تستخدم إلى جانب اللغة الإنجليزية في مجالات مختلفة، مثل المنزل، والحي، والعمل، والمسجد. كما أظهرت النتائج وجود مواقف إيجابية لدى المشاركين العرب من اللغة العربية، وفخرهم بها لكونها تمثل هويتهم الثقافية العربية والإسلامية. كما كشفت النتائج أيضا عن وجود مواقف إيجابية لدى المشاركين تجاه اللغة الإنجليزية باعتبارها وسيلة مهمة للتواؤم مع المجتمع المضيف وتحقيق تطلعاتهم التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المحافظة على اللغة، التحول اللغوي، الحيوية العرقية اللغوية.

١ – أستاذ اللغويات الاجتماعية المساعد، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Arabic Language in immigration context and Its Maintenance Factors
A Case study of Arab Immigrants in New Jersey in The United States

Dr. Asma Mushil Alotaibi, Assistant professor of Sociolinguistics, Arabic Language Institute, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

Abstract:

This study seeks to explore the factors of maintaining Arabic language among Arab immigrants, and it is a case study of four Arab immigrants who live in the state of New Jersey in the United States of America. They were interviewed in order to investigate language use and language attitudes among the participants. The results showed that Arabic language is used side by side with English language in different domains (e.g., home, neighborhood, work place, mosque). The results also showed that there are positive attitudes towards Arabic language among the participants, and it indicated that they were proud of Arabic language, which represents their Arabic and Islamic identity. Moreover, results showed that they had positive attitudes towards English language as an important instrument of harmonizing with the host community and for achieving their educational aspirations.

Keywords: Language Maintenance, Language Shift, Ethnolinguistic vitality

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

يأتي كثير من المهاجرين إلى البلدان التي يستقرون فيها حاملين معهم لغاتهم العرقية، وقد تبقى بعض هذه اللغات أو تختفي مع الوقت؛ إذ تجد كثير من الأسر المهاجرة نفسها ضمن مجموعة أقلية تتفاعل مع مجموعة أغلبية أقوى منها، وتختلف عنها لغويا وثقافيا (Clyne,2003). وأدى ذلك الوضع إلى تزايد اهتمام الباحثين في مجال اللغويات الاجتماعية بإجراء الدراسات التي تتناول لغات الأقليات، فشهدت فترة الستينيات بداية الدراسات التي تبحث قضايا المحافظة على اللغة والتحول اللغوي، إذ وثق عدد من العلماء الممارسات اللغوية لدى الأسر والجاليات المهاجرة، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، ونذكر منها على سبيل المثال أبحاث (Clyn,1968,Fishman,1966).

كما ظهرت دراسات أخرى تناولت قضايا المحافظة على اللغة والتحول اللغوي في سياق الأقليات اللغوية من السكان الأصليين، ومنها دراسة باولز(Pauwels, 2016) التي تناول فيها ممارسات الأقليات اللغوية من السكان الأصليين للإصلاح اللغوي والمحافظة على لغاتهم المهددة بالموت، إلا أن الدراسات في سياق الهجرة أكثر منها في سياق الأقليات اللغوية من السكان الأصليين، ولذلك نجد كثيراً من الدراسات والبحوث التي تركز على الأوضاع اللغوية للأقليات المهاجرة؛ إذ تناولت هذه الدراسات ممارسات بعض مجموعات المهاجرين المرتبطة بلغتها الأم، أو ما يعرف باللغة التراثية[٢](heritage language)، وذلك من حيث المحافظة عليها أو التخلي عنها. كما ركزت دراسات أخرى على المواقف اللغوية التي ساعدت الأقليات المهاجرة على المحافظة على لغاتها العرقية أو التحول إلى لغة أخرى؛ إذ تعتبر المواقف اللغوية عاملا مؤثرا في استعادة اللغة أو المحافظة عليها أو اضمحلالها أو موتها(Baker,1992.9) .

إنه من المهم فهم ممارسات المهاجرين ومواقفهم اللغوية تجاه لغاتهم الأصلية، وذلك من أجل فهم العملية المعقدة للمحافظة عليها، وانتقالها بين الأقليات المهاجرة؛ لذلك تعد

٢- يستخدم مصطلح اللغة التراثية في الإشارة إلى اللغة الأم للأقليات المهاجرة ولا يستخدم مصطلح اللغة الأم لأنها لم تعد لغة أم بالنسبة للجيل الثاني من المهاجرين ممن ولدوا في المهجر بل هي لغة تراثية وهي لغة آبائهم المهاجرين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الممارسات والمواقف اللغوية للمهاجرين عوامل مهمة لتحقيق نتائج ناجحة للمحافظة على اللغة التراثية. وتعد تقارير المهاجرين حول ممارساتهم ومواقفهم نحو اللغة التراثية مؤشرًا على فاعلية إستراتيجيات المحافظة على اللغة. وتأتي الدراسة الحالية في محاولة للمساهمة في دراسات المحافظة على اللغة في سياق الهجرة، وتهدف بشكل خاص إلى استكشاف عوامل المحافظة على اللغة العربية، وذلك من خلال دراسة مجالات الممارسة والمواقف اللغوية لعدد من المهاجرين العرب في ولاية نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي يوجد بها عدد كبير من الجاليات العربية المهاجرة. وفيما يلي نورد نظرة عامة على بعض المفاهيم العامة المرتبطة بقضية المحافظة على اللغة (language maintenance).

مفهوم المحافظة على اللغة (language maintenance) وعلاقته بالتحول اللغوي (language shift):

يرتبط مصطلح (language maintenance) بمصطلح (language shift) وما يعرف بالتحول اللغوي؛ حيث يذكر باولز (Pauwels,2004) أن هذا المفهوم يبحث غالبا من خلال تحديد المجالات التي لم تعد تستخدم فيها اللغة، أو بدأت بالتدهور تدريجيا لتفسح المجال للغة أخرى لتأخذ مكانها، وهذا ما يوضح العلاقة بين مصطلح المحافظة على اللغة (language maintenance) ومصطلح التحول اللغوي .(language shift)

وعلى الرغم من عدم اتفاق العلماء على تعريف محدد لهذين المصطلحين، إلا أن هناك إجماعاً مشتركاً على أن «عملية التحول اللغوي (language shift) تنطوي على تغير تدريجي أو كلي من قبل متحدث واحد أو مجموعة متحدثين أو مجتمع كلامي معين (speech community) من خلال التخلي عن لغته الأم والانتقال إلى استخدام لغة أخرى، تكون عادة هي اللغة المهيمنة، وذلك في جميع مجالات الحياة. في حين يشير مصطلح (language maintenance) إلى الحالة التي يستمر فيها متحدث واحد، أو مجموعة متحدثين، أو مجتمع كلامي معين، في استخدام لغته في بعض مجالات الحياة أو جميعها، على الرغم من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التنافس مع اللغة السائدة أو لغة الأغلبية، لتصبح اللغة الرئيسية الوحيدة في هذه المجالات «(Pauwels,2004:719). كما بيكر(Baker,2006:75) هذا المصطلح تعريفا مفصلا بأنه: «الاستقرار النسبي للغة من حيث عدد متحدثيها وتوزيعهم، واستخدامها المتقن لدى الأطفال والبالغين، والمحافظة عليها في مجالات محددة، مثل: المنزل، والمدرسة، والدين».

ويعد فيشمان أول من صاغ مصطلح (language maintenance)، وذلك من خلال سلسلة من الأبحاث الممتدة لهذه القضية، فقد تحدث فيشمان (Fishman,1989) في أبحاثه عن مجال المحافظة على اللغة (language maintenance) والتحول اللغوي (language shift) والأوضاع اللغوية للأقليات العرقية المهاجرة، وأشار إلى ثلاثة احتمالات تنتج عن التواصل والتعايش اللغوي في هذه الحالة. حيث يشير الاحتمال الأول إلى الحالة التي تهيمن فيها لغة المهاجرين على اللغة المضيفة كما هو الحال في اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث هيمنت الإنجليزية على العديد من اللغات الهندية الأصلية. بينما يشير الاحتمال الثاني إلى الحالة التي تُغلب فيها لغات المهاجرين، كما حدث لبعض لغات المهاجرين في المملكة المتحدة. أما الاحتمال الثالث فيشير إلى الوضع الذي تستخدم فيه لغة المهاجرين إلى جانب اللغة المضيفة؛ حيث تُستخدم كل لغة في مجالات معينة، وتحظى كل لغة بمواقف إيجابية لدى متحدثيها.

وقد خَلُصت الأبحاث السابقة حول لغات الأقليات المهاجرة إلى أنه بشكل عام يكاد يكون التحول اللغوي أكثر شيوعًا من المحافظة على اللغة (Baker,2006,Fishman,1991)، لذلك تؤثر عملية التحول اللغوي على عملية انتقال اللغة بين أجيال المهاجرين، مما يؤدي في العديد من الحالات بعد مرور ثلاثة أجيال إلى هيمنة لغة واحدة، وهي لغة الأغلبية (Fishman,1972). ولذلك فإن الحفاظ على اللغة يعبر عن الولاء للأقلية العرقية، ويمثل هويتها العرقية والثقافية، وهو أحد التحديات الرئيسية التي تواجهها الأقليات المهاجرة في البلد المضيف.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مفهوم الحيوية العرقية اللغوية (Ethnolinguistic vitality) وعوامل المحافظة على اللغة:

من المفاهيم المتصلة بالمحافظة على اللغة مفهوم الحيوية العرقية اللغوية (Ethnolinguistic vitality) الذي يتناول تحليل سلوك الأقليات العرقية اللغوية ومواقفها. وقد وضع هذا المفهوم كل من جايلز وبورهيس وتايلور، واستندوا في ذلك إلى نظرية العلاقات بين المجموعات لتاجفل (Tajfel,1974)، ونظرية الملاءمة عند جايلز(Giles,1973)، وعرفوا هذا المفهوم بأنه» يجعل المجموعة تتصرف باعتبارها كياناً جماعياً متميزاً ونشطا»(Giles, Bourhis, and Taylor,1977,307)

ويشتمل نموذج الحيوية العرقية اللغوية على عدد من العوامل المسؤولة عن إرساء حيوية المجموعة العرقية اللغوية. ويفترض هذا النموذج أن تتمتع المجموعة العرقية اللغوية ذات الحيوية العالية بدرجة كبيرة من التميز، لتكون بالتالي مؤهلة للمحافظة على لغتها وسماتها الثقافية. وعلى النقيض من ذلك فإن المجموعة ذات الحيوية العرقية اللغوية الأقل تكون أقل تأهيلا للمحافظة على لغتها وممارساتها الثقافية.

وقد حدد جايلز وآخرون (Giles,et al,1977) ثلاث فئات من عوامل الحيوية العرقية اللغوية التي تؤثر على أعضاء المجموعة العرقية، وتتمثل هذه الفئات في المكانة، والديموغرافيا السكانية، والدعم المؤسسي. فتشمل متغيرات المكانة مكونات مثل الوضع الاقتصادي والاجتماعي واللغوي للمجموعة العرقية اللغوية. بينما تشمل العوامل السكانية متغيرات تتعلق بعدد أعضاء المجموعة العرقية اللغوية، وتوزيعهم الجغرافي، ومعدلات الولادة، والزواج داخل المجموعة، وأنماط الهجرة. ويشمل الدعم المؤسسي مدى التمثيل الجيد للأقلية العرقية اللغوية ولغتها رسميا في مجموعة متنوعة من المجالات المؤسسية، مثل وسائل الإعلام، والتعليم، والدوائر الحكومية، والدين، والثقافة. وبناء على ذلك فإن هذا النموذج الثلاثي الأبعاد يسهم في المحافظة على اللغة؛ حيث تشكل هذه العوامل الاجتماعية الثلاث (المكانة، والأوضاع السكانية، والدعم المؤسسي) عوامل الحيوية العرقية اللغوية.

وقد ذكر تومنين(Tuominen ,1999) بعض العوامل التي تسهم في المحافظة على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة الأم ونقلها للأجيال الثانية. ومن هذه العوامل الإستراتيجيات الأبوية في المحافظة على اللغة، مثل ممارسة اللغة الأم، والتعلم الرسمي باللغة الأم، وزيارة الوطن، والمستوى التعليمي للوالدين، ومدى ممارسة اللغة الأم خارج المنزل، والحالة الاقتصادية والاجتماعية، وجنس الوالد، والسمات الشخصية للطفل، وتقبله لجهود الأبوين في المحافظة على اللغة الأم. كما ذكر بورلاند (Borland,2006) بعض العوامل المساعدة، مثل مدى المشاركة مع المجموعة، والسياسات الحكومية الداعمة، والعوامل المحفزة مثل: الرغبة في استخدام اللغة الأم داخل الأسرة، والرغبة في الحفاظ على روابط عائلية مع الوطن، والمواقف الإيجابية تجاه ثنائية اللغة والتعليم اللغوي الرسمي.

الدراسات السابقة:

لقد أجريت دراسات عديدة في مناطق مختلفة من العالم لدراسة الوضع اللغوي للأقليات المهاجرة وخاصة دراسات المحافظة على اللغة والتحول اللغوي. ومن أقدم هذه الدراسات دراسة هولمز وروبرتس وأيبول(Holmes, Roberts & Aipolo,1993) في بحثهم لعوامل المحافظة على اللغة والتحول اللغوي لدى مجتمعات المهاجرين من التونغيين واليونانيين والصينيين في نيوزيلندا؛ حيث ذكرت الدراسة أن من العوامل التي ساعدت على المحافظة على لغة المهاجرين:

١. التفاعل الإيجابي المنتظم بين أفراد المجتمع.
٢. استخدام اللغة الأم في المنزل.
٣. المواقف الإيجابية والقيم العالية التي يعتمد عليها في الحفاظ على الهوية العرقية.
٤. التقارب السكني.
٥. مقاومة الزواج من شعوب البلد المضيف.
٦. دعم مدارس لغات الجاليات.
٧. المنظمات الدينية.
٨. الاتجاهات الإيجابية نحو الوطن.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومن هذه الدراسات أيضا دراسة تشوي(Choi,2003) حيث تناولت الدراسة المواقف اللغوية للآباء والطلاب تجاه اللغتين الرسميتين في الباراغواي :الإسبانية والغوارانية، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة ٦٢٠ طالبا من أربع مدارس ثانوية في مدينة أسنسيون، و٣٠٤ من الآباء، وقد اختيروا عشوائيا من جميع الطبقات الاجتماعية، حيث يتلقى الطلاب التعليم باللغة الغورانية باعتبارها لغة ثانية بعد الإصلاح التعليمي لعام ١٩٩٢، ووجد أن العلاقة بين المواقف اللغوية واستخدام اللغة غير متناسقة إلى حد ما، بمعنى أن أنماط استخدام لغة الغوارانية لا تعكس المواقف الإيجابية للمشاركين تجاه هذه اللغة.

ومن هذه الدراسات أيضا دراسة دوان(Duan,2004) التي تناولت الممارسات والمواقف اللغوية لشعب باي Bai في الصين. تضمنت أدوات الدراسة استبيانًا لـ ٢٥٢ شخصاً، ومقابلات غير رسمية، إضافة إلى ملاحظات المشاركين. وأظهرت نتائج تحليل الممارسات اللغوية حيوية لغة شعب باي القوية وإمكانياته الكبيرة في صيانة لغته الأم. كما أظهرت نتائج تحليل المواقف اللغوية وجود مواقف إيجابية لدى غالبية أفراد العينة الذين تمت مقابلتهم من شعب باي Bai من لغتهم وثقافتهم والقضايا ذات الصلة.

كما أجرى توخام (Tuwakham,2005) دراسة حول حيوية اللغة والمواقف اللغوية لسكان يونغ في مقاطعة لامفون بتايلاند، حيث شملت عينة الدراسة ٤٨ شخصًا من يونغ، وجمعت البيانات اللغوية الاجتماعية من خلال الاستبانات وملاحظات المشاركين. وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود مواقف إيجابية لدى سكان يونغ من لغتهم الخاصة، وهي مساوية لمواقفهم من لغات أخرى مثل الكاموا Kammuang والتايلندية القياسية.

كما درس بوديانا (Budiyana,2017) أنماط المواقف اللغوية لدى أولياء أمور الطلاب الصينيين من أصول اندونيسية تجاه لغتهم الأم، وشملت عينة المشاركين في هذه الدراسة ٣٣ من الآباء و٣٥ من الأمهات، ووزعت عليهم استبانات للتعرف على مواقفهم من لغتهم الأم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من ضعف إتقان الآباء للغتهم الأم، إلا أنهم قد أظهروا مواقف إيجابية تجاه الحفاظ عليها وتنميتها عند أطفالهم.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الوضع اللغوي للمهاجرين العرب فقد أجريت

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجموعة من الدراسات حول استخدام اللغة العربية لدى العرب الأمريكيين (Bale,2010) وتناول بعضها الاتصال والصراع اللغوي (Rouchdy,2013). كما أجريت العديد من الدراسات حول جهود الأسر والجاليات العربية في نقل الإرث اللغوي للأجيال الثانية وتعزيز الهوية العربية. ومن أقدم هذه الدراسات دراسة تافت وكاهيل(Taft and Cahill,1989)عن أنماط استخدام اللغة العربية لدى مجموعة من الأطفال العرب المهاجرين في ملبورن ومواقفهم اللغوية، وقد أشارت الدراسة إلى أهمية المواقف اللغوية، باعتبارها أحد العوامل المؤثرة على الكفاءة العامة للغة العربية لدى الأطفال.

ومن هذه الدراسات دراسة دويك (Dweik ,1998)؛ حيث درس الولاء اللغوي لدى الجالية اليمنية في لاكاوانا بنيويورك، وذلك في محاولة لتحديد العوامل الاجتماعية والنفسية والتاريخية والدينية واللغوية التي ساعدت على المحافظة على اللغة العربية، على الرغم من هيمنة لغة الأغلبية (الإنجليزية). وقد تكونت عينة الدراسة من خمسين شخصًا، واستخدم الباحث المقابلات والاستبانات في جمع بيانات الدراسة. وأظهرت النتائج أن من عوامل المحافظة على اللغة العربية تماسك مجتمعات الجالية اليمنية، والمواقف الإيجابية من اللغة العربية، والاستخدام المستمر لها في مجالات مختلفة، كالمسجد والمؤسسات التابعة له. هذا إضافة إلى وجود عوامل أخرى مثل الانتماء اللغوي، ونظام الزواج الداخلي بين العرب، والتي كانت من أهم العوامل التي عززت المحافظة على اللغة والثقافة العربية لدى هذه الجالية.

وفي دراسة أخرى تناول كلاين وكيب (Clyne and Kipp,1999) المحافظة على اللغة لدى المهاجرين العرب من اللبنانيين والمصريين في أستراليا، وذلك ضمن أقليات أخرى تناولتها الدراسة هي الصينية والإسبانية، واستخدم الباحثان الطرق الكمية والكيفية من خلال إجراء المسوح وتطبيقات البحث الإثنوجرافي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مواقف إيجابية لدى المشاركين من اللغة العربية؛ وكان لعامل الدين الأثر الأكبر في هذه المواقف، إلا أن هذه المواقف كانت أضعف قليلاً لدى المشاركين الأصغر سناً، كما أظهرت الدراسة أيضا أن المشاركين يؤيدون الثنائية اللغوية إلى جانب تفضيلهم للغة العربية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ودرس جامعي(Jamai,2008) الاستخدام والتحول اللغوي لدى المهاجرين المغاربة في بريطانيا، لمعرفة دور اللغة الإنجليزية في حياة المهاجرين المغاربة، ومدى استخدامهم للغة العربية في حياتهم اليومية، وذلك من خلال إجراء استبانة موسعة. وقد أظهرت النتائج أن الممارسات اللغوية للعرب المغاربة تدل على محافظتهم على اللغة العربية. وفي دراسة جمعة (Gomaa,2011) تناول الباحث المحافظة على اللغة العربية لدى المهاجرين العرب المصريين في بريطانيا. وأشار الباحث في هذه الدراسة إلى دور المستوى التعليمي العالي للوالدين في تعزيز الوعي بأهمية المحافظة على اللغة العربية ونقلها للجيل الثاني.

كما تناول جوجوناس (Gogonas,2012) المحافظة على اللغة العربية لدى المهاجرين العرب المصريين في اليونان؛ حيث تناولت الدراسة أثر الديانتين المسيحية والإسلامية في المحافظة على اللغة العربية، وذلك لدى عينة من المراهقين وآبائهم. وأظهرت نتائج الدراسة الكمية عن الكفاءة اللغوية وأنماط استخدام اللغة ظهور تحول لغوي إلى اليونانية لدى المراهقين الأقباط، في حين أظهرت نتائج المراهقين المسلمين محافظتهم على اللغة العربية، ومعرفتهم بها، والاستفادة منها بشكل منهجي في معظم المجالات. وعززت البيانات النوعية هذه النتائج، حيث وضحت المقابلات مع الآباء أهمية الممارسات الدينية في النظر إلى اللغة العربية كقيمة أساسية لهويتهم، ونقلها للجيل الثاني. وتناولت ترجمان (Turjoman,2013) دور الأمهات في الحفاظ على اللغة العربية لدى المهاجرين العرب في شيكاغو. واعتمدت الباحثة في جمع البيانات على الاستبانات، وملاحظة المشاركين، والمقابلات شبه المنظمة. وقد بينت هذه الدراسة أهمية دور الأمهات في المحافظة على اللغة العربية لدى المهاجرين العرب في الولايات المتحدة الأمريكية.

وبحث دويك وآخرون (Dweik et al,2014) الممارسات والمواقف اللغوية تجاه اللغة العربية لدى العرب المسلمين في فانكوفر؛ حيث أجروا استبانة موسعة لاستكشاف ممارسات ومواقف ٧٠ عربيا مسلما يقيمون في فانكوفر. وقد أظهرت النتائج أن العربية تستخدم إلى جانب الإنجليزية في مجالات مختلفة، وأن العرب المهاجرين فخورون باللغة العربية؛ لأنها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ترمز لهويتهم وثقافتهم العربية. كما أشارت النتائج كذلك إلى أن اللغة الإنجليزية ترمز إلى هويتهم الكندية، وتعد وسيلة لتحقيق تطلعاتهم التعليمية والمالية.

كما درس دويك وكوار (Dweik and Qawar,2015) الاختيار اللغوي والمواقف اللغوية لدى الكنديين العرب في مقاطعة كيبيك. وأثبتت النتائج أن اللغة العربية تستخدم غالبا في مجالات مختلفة، مثل: المنزل، والمسجد، ووسائل الإعلام العربية مثل الراديو. وفي الوقت ذاته تستخدم الفرنسية والإنجليزية في مجالات أخرى كالمجالات الرسمية والمؤسسات التعليمية. وخلص الباحثان أيضا إلى أن الكنديين العرب يستخدمون العربية إلى جانب الفرنسية والإنجليزية في مجالات أخرى مثل الحي والتواصل مع الأصدقاء ومتابعة وسائل الإعلام.

كما قام الصحفي بدراستين حول هذه القضية، تناول في الأولى (Alsahafi, 2015) دور الآباء العرب المهاجرين في المحافظة على اللغة العربية؛ حيث شملت عينة الدراسة عشرة آباء عرب، واستخدم فيها الباحث الاستبيان والمقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى جميع المشاركين تجاه اللغة العربية، مما يشير إلى أن اللغة العربية تمثل لديهم قيمة ثقافية أساسية، إضافة إلى قيم الدين والانتماء العرقي. كما تناول في الدراسة الثانية (Alsahafi,2019) مواقف الأطفال المهاجرين العرب تجاه اللغة العربية واللغة الإنجليزية؛ وجمعت بيانات الدراسة من خلال المقابلات والملاحظات لمجموعة من ١٠ أطفال مهاجرين يتحدثون العربية، ويعيشون مع أسرهم في أوكلاند بنيوزيلندا. وقد أظهرت النتائج وجود مواقف إيجابية لدى هؤلاء الأطفال تجاه العربية والإنجليزية على حد سواء، وأنه على الرغم من إدراكهم لضعف مهاراتهم في العربية وتفضيلهم استخدام اللغة الإنجليزية، إلا أنهم عبروا عن أهمية اللغة العربية في المحافظة على التواصل مع أسرهم ومجتمعات المهاجرين العرب، وفي الحفاظ على الهوية الدينية. كما تبنى الأطفال مواقف إيجابية تجاه اللغة الإنجليزية؛ حيث يرى معظمهم أن اللغة الإنجليزية أسهل في التعلم والممارسة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأقليات العربية المهاجرة في الولايات المتحدة الأمريكية

يتحدث أكثر من ثلاثة ملايين شخص باللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها اللغة الأم. ويتركز المهاجرون العرب في الولايات المتحدة بشكل رئيسي في ديترويت، وميتشغان، ولوس أنجلوس، وكاليفورنيا؛ وواشنطن، ونيويورك؛ ومنطقة خليج سان فرانسيسك وفي كاليفورنيا. ووفقًا لمؤسسة المعهد العربي الأمريكي، يشكل العرب الأمريكيون أقلية عرقية تتكون من عدة موجات من المهاجرين، والتي قدمت من الدول العربية في جنوب غرب آسيا وشمال إفريقيا، ومن ثم استقرت في الولايات المتحدة منذ ثمانينيات القرن التاسع عشر (Arab American institute,2016).

كما يشير المعهد العربي الأمريكي إلى أن نصف السكان العرب الأمريكيين يتركزون في خمس ولايات وهي: كاليفورنيا، فلوريدا، ميشيغان، ونيوجيرسي، ونيويورك. كما يذكر موجز التعداد لتوزيع العرب الأمريكيين أن أكبر الجاليات هناك هي الجاليات اللبنانية والسورية والمصرية، حيث يتركز العرب الأمريكيون من أصل لبناني بأعداد كبيرة في ميشيغان، وكاليفورنيا، وماساتشوستس، ونيويورك، بينما يتركز العرب من أصل سوري في كاليفورنيا، ونيويورك، وبنسلفانيا، ونيوجيرسي. ويتركز العرب من أصل مصري في كاليفورنيا، ونيوجيرسي، ونيويورك، وفلوريدا (Arab American institute,2016).

وتعد ولاية نيوجيرسي من الولايات المهمة التي تتركز فيها نسبة كبيرة ومتنوعة من الجاليات العربية، ولذلك وقع اختيار الباحثة على هذه الولاية. وهذا ما يعطي الدراسة الحالية أهمية خاصة، فما يزال ميدان دراسات المحافظة على اللغة في سياق الهجرة بحاجة إلى مزيد من الدراسات النوعية لتوضيح الحالة اللغوية الراهنة للمهاجرين العرب في أمريكا، إضافة إلى عدم وجود دراسات تناولت الوضع اللغوي للمهاجرين العرب في ولاية نيوجيرسي بالتحديد، والتي تتركز فيها نسبة كبيرة من المهاجرين العرب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهداف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة إلى استكشاف عوامل المحافظة على اللغة العربية لدى المهاجرين العرب في ولاية نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما مجالات استخدام اللغة العربية لدى المهاجرين العرب في نيوجيرسي؟
٢. ما مواقف المهاجرين العرب في نيوجيرسي من اللغة العربية واللغة الإنجليزية؟

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة؛ حيث تكونت عينة الدراسة من أربعة من المهاجرين العرب الذين يعيشون في ولاية نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد اختيروا عشوائيا من مجموعة مشاركين بالغين تطوعوا للمشاركة في الدراسة. ويمثل الجدول الآتي بيانات المشاركين:

الاسم	العمر	التعليم	عدد سنوات الإقامة	الوطن الأصلي
مصطفى	٥١	الثانوية العامة	١٣	المغرب
أحمد	٣٩	ماجستير	١٠	سوريا
آلاء	٤٣	دكتوراه	١٣	السودان
رندا	٥٠	بكالوريوس	٢٠	لبنان

أداة الدراسة وجمع البيانات وتحليلها

صممت الباحثة استمارة مقابلة المشاركين، وركزت في القسم الأول على مجالات استخدام العربية، أما القسم الثاني فقد ركزت فيه على المواقف اللغوية من استخدام اللغتين العربية والإنجليزية. وقد اعتمدت الباحثة في تصميم الاستمارة على دراسات عدة تناولت مجالات استخدام اللغة والمواقف اللغوية، وأبرزها دراسة دويك وآخرين (Dweik

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(et al,2014)، ودراسة جمعة (Gomaa,2011)، ودراسة دويك (Dweik,1998)، ودراسة جامعي (Jamai,2008). ثم قامت الباحثة بعد ذلك بعرض استمارة المقابلة على أستاذين لتحكيمها، وبعد إعداد الاستمارة بشكلها النهائي استعانت الباحثة بمساعد من الزملاء المقيمين في نيوجيرسي، حيث قام بمقابلة المشاركين، وتسجيل إجاباتهم على أسئلة المقابلة، وذلك لصعوبة الوصول لهؤلاء المشاركين ومقابلتهم وجها لوجه. وقد أُخذت موافقة كافة المشاركين قبل البدء في المقابلة، كما أعطيت لهم حرية اختيار لغة المقابلة، وقد اختاروا الحديث باللغة العربية. واستغرقت مدة المقابلة ما بين ٣٠ إلى ٤٠ دقيقة. وأجري بعد ذلك تحليل البيانات من خلال تحليل المحتوى النوعي (Qualitative Content Analysis) وهو طريقة منهجية لوصف معاني البيانات النوعية، بهدف التقليل من كمية البيانات، وذلك من خلال تحديد خصائص الفئات والتركيز على جوانب مختارة من المعنى تتعلق بالسؤال العام للبحث (Schreier,2014:2). فقد استنسخت المقابلات التي سجلت صوتيا، وذلك بتفريغ ردود كل مشارك نصيا في الاستمارة الخاصة به في مستند وورد، ثم نظمت بيانات محتوى هذه المقابلات بناء على أهداف الدراسة وأسئلتها البحثية، بالتركيز على مجالات استخدام اللغة والمواقف اللغوية لاستخلاص النتائج. وقامت الباحثة بترميز مجالات استخدام اللغة مثل المنزل، والحي، وتصفح الإنترنت، وإثبات رد كل مشارك باللغة المستخدمة في هذا المجال، وكذلك الأمر فيما يتعلق بالمواقف اللغوية، فقد تم ترميز المواقف من اللغة العربية مثلا بإثبات ردود كل مشارك واستنتاج موقفه اللغوي بناء على هذا الرد. ثم قامت الباحثة بعد ذلك بالتركيز على القواسم المشتركة في ردود المشاركين والموضوعات المتكررة، مثل الفخر باللغة العربية وعمق الانتماء لها واعتبار ذلك موقفا لغويا إيجابيا لدى أغلب المشاركين. وفي النهاية قامت الباحثة بتفسير النتائج في ضوء أدبيات الدراسة، وربطها بنتائج الدراسات السابقة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مجالات استخدام اللغة العربية لدى المهاجرين العرب في نيوجيرسي؟

تشير نتائج المقابلات إلى أن أغلب المشاركين يستخدمون اللغة العربية في مختلف المجالات إلى جانب اللغة الإنجليزية. فعلى مستوى التواصل مع العائلة واللغة المستخدمة داخل المنزل تستخدم المشاركتان آلاء ورندا اللغتين العربية والإنجليزية داخل المنزل. أما المشارك مصطفى فهو يتحدث الإنجليزية مع أفراد أسرته، في حين ذكر المشارك أحمد أنه يستخدم العربية فقط في تواصله مع أبنائه وأفراد عائلته.

وفي مجال التواصل مع الجيران في الحي ذكر أغلب المشاركين أنهم يتواصلون بالعربية والإنجليزية مع جيرانهم العرب، ماعدا المشارك أحمد حيث ذكر أنه يتحدث العربية فقط مع جيران الحي الذي يسكن فيه. أما في مجال اللغة المستخدمة في العمل ذكرت المشاركتان آلاء وندى أنهما تستخدمان اللغتين العربية والإنجليزية للتواصل مع الزملاء العرب. أما المشارك مصطفى فقد ذكر أنه يستخدم الإنجليزية والإسبانية، في حين يستخدم المشارك أحمد الإنجليزية فقط.

ويستخدم أغلب المشاركين اللغتين العربية والإنجليزية للتواصل مع العرب في اللقاءات الدينية مع الجالية العربية داخل المسجد؛ حيث يذكر المشارك مصطفى أنه يستخدم الإنجليزية وبعض العربية، ويفصّل المشارك أحمد ذلك فيقول: «أستخدم العربية، وأتحدث الإنجليزية مع المسلمين من غير العرب، أو العرب الذين لا يجيدون العربية».

وفي مجال برامج الإذاعة والتلفاز ذكر المشاركان آلاء وأحمد أنهما يفضلان البرامج الناطقة باللغتين، في حين يفضل المشاركان مصطفى ورندا البرامج الناطقة بالإنجليزية فقط. أما في مجال كتابة الرسائل النصية فقد ذكر المشاركان آلاء وأحمد أنهما يستخدمان اللغتين العربية والإنجليزية، بينما يستخدم المشاركان مصطفى ورندا اللغة الإنجليزية فقط.

ويستخدم أغلب المشاركين الإنجليزية في قراءة الصحف اليومية، وفي تصفح الإنترنت،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفي التواصل بالبريد الإلكتروني، ماعدا المشارك أحمد؛ حيث يستخدم اللغتين العربية والإنجليزية في التواصل بالبريد الإلكتروني، كما ذكر أنه يتصفح الإنترنت بنسبة ٩٠٪ باللغة الإنجليزية، ووضح ذلك بقوله:» أقرأ في الإنترنت الصحف والأخبار السورية بالعربية، وأخبار العالم وأمريكا بالإنجليزية».

وفي مجال الجانب العاطفي لاستخدام اللغة ذكر المشاركون أنهم يستخدمون اللغتين العربية والإنجليزية، فيذكر المشارك مصطفى إنه يستخدم الإنجليزية دائما للتعبير عن حالات السعادة والغضب، لكنه يستخدم العربية حين يكون موجودا في المغرب. أما المشارك مصطفى فقد ذكر أن الأمر يختلف بحسب الموقف، يقول: « حسب الموقف ومع من أتحدث، فيختلف إذا كانوا عربا أو أمريكان».

وحين سئل المشاركون عن زيارة الوطن الأصلي، أجاب ثلاثة منهم أنهم اعتادوا على زيارة الوطن، باستثناء المشارك أحمد الذي منعته ظروف الأحداث السياسية بسوريا من العودة. فقد ذكرت المشاركة آلاء أنها تحرص عادة على زيارة الوطن (السودان)، وعللت ذلك برغبتها في التواصل الأسري، ولربط الأطفال بالأهل، ومنحهم فرصة ممارسة اللغة العربية. وكذلك الأمر بالنسبة للمشاركة رندا؛ حيث ذكرت أنها تزور لبنان عادة للحفاظ على الترابط الأسري. وكذلك المشارك مصطفى حيث ذكر أنه يسافر إلى المغرب عادة لزيارة الأهل والأقارب. وفي مجال تعليم الأبناء، ذكر المشاركان آلاء وأحمد أن أطفالهم يدرسون في مدارس عربية إسلامية، أما المشاركان مصطفى ورندا فلا يذهب أطفالهم لمدارس عربية، ولا يحضرون أي دروس باللغة العربية؛ حيث يرون أن تعليم اللغة العربية بالمنزل كاف لتعلمها.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما مواقف المهاجرين العرب في نيوجيرسي من اللغة العربية واللغة الإنجليزية؟

فيما يتعلق بالسؤال الثاني للبحث، فقد ذكر المشاركون أنهم يفضلون استخدام اللغة الإنجليزية لأهميتها التواصلية في البلد الذي يقيمون فيه. إذ ذكرت المشاركتان آلاء

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ورندا أنهما بدأتا في تفضيل الحديث باللغة الإنجليزية منذ استقرارهما بالولايات المتحدة الأمريكية، وذلك لأنها لغة البلد. كما ذكر المشارك مصطفى أنه بدأ يفضل الحديث باللغة الإنجليزية منذ السنوات الأولى لانتقاله للولايات المتحدة الأمريكية؛ لكونها تسهل عملية التواصل مع المجتمع، لكنه يفضل العربية حين يعود للمغرب. أما المشارك أحمد فقد أجاب بقوله» أفضل اللغة العربية، ولكن لظروف الحياة هنا والعمل والدراسة يكون التواصل بالإنجليزية دائما»، ووضح سبب تفضيله اللغة العربية بقوله «لأنها لغتي العربية، ولسهولة التواصل بها والعفوية في الاستخدام».

كما أعرب جميع المشاركين عن فخرهم باللغة العربية وانتمائهم لها، وتمثيلها لهويتهم العربية، وأرجعوا أسباب ذلك لكونها رمز الانتماء الوطني والديني؛ فقد عبرت المشاركة آلاء عن مدى فخرها باللغة العربية، فذكرت أنها فخورة بهذه اللغة؛ لأنها لغة الإسلام، وأنها تشعر بالانتماء لها؛ إذ تقول: «اللغة العربية تشعرني بالتميز لكونها لغة وطني وديني». وتتفق معها المشاركة رندا فتقول:» فخورة بلغتي العربية، وأشعر أنها تمثل هويتي الفردية، وأشعر بالتميز لأنها لغتي الأم. وأجاب المشارك مصطفى إجابة توحي بتمسكه بهويته الإسلامية، يقول:» والله أنا أحب لغتي ولي غيرة، لغة القرآن الكريم وسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، لأنها لغة عظيمة». وعن مدى انتمائه للعربية وتمثيلها لهويته العربية أجاب بقوله:» أحب اللغة العربية والحديث بها مع الأصدقاء، ولكن ظروف العائلة والعمل تحكم استخدام اللغة الإنجليزية، أنا عربي وهويتي عربية وديني الإسلام». ويتفق معه المشارك أحمد؛ إذ يقول:» نعم، فخور بلغتي الأم العربية، تمثل جزءا من تاريخي وهويتي، لغة الدين الإسلامي الحنيف، العربية تمثل هويتي، لغة بلدي وديني».

وعند سؤالهم عن اللغة الأكثر فائدة اتفق جميع المشاركين على أهمية اللغة الإنجليزية، وكونها الأكثر فائدة لأسباب تتعلق بهيمنتها عالميا في جميع المجالات العلمية والتكنولوجية. إذ ترى المشاركة آلاء أن اللغة الإنجليزية أكثر فائدة من اللغة العربية لكونها اللغة الأولى عالميا، والأكثر استخداما لأغراض التطور العلمي والعملي، وتتفق معها المشاركة رندا في ذلك، إذ ترى أن اللغة الإنجليزية هي الأكثر فائدة لأنها اللغة الأولى عالميا. ويفسر المشارك

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مصطفى أسباب هيمنة اللغة الإنجليزية بقوله:» الإنجليزية مسيطرة على العالم، العلوم والتكنولوجيا كلها باللغة الإنجليزية، المشكلة في بلادنا العربية كلها يدرسون لغات غير العربية». ويؤيده المشارك أحمد في الرأي؛ حيث يقول:» أرى أن الإنجليزية تستحوذ وتهيمن على الساحة العلمية، وأشعر أن الاهتمام بها أكثر، وتستطيع جذب الآخرين لها».

وتتفق المشاركتان آلاء ورندا في كون اللغة الإنجليزية تميز متحدثها، وتمنحه مكانة اجتماعية عليا. ويخالفهما في هذا الرأي المشارك أحمد، ويؤكد على مكانة العربية، فيقول:» بالعربية أشعر بالعزة والفخر. الحمد لله، حضرت وأنا متشبع بقيم وتقاليد لا تبدلها الهجرة لبلد آخر». أما المشارك مصطفى فلم يكن لديه رأي محدد في الموضوع، فالأمر لديه سيان، فهو لم يفكر في ذلك.

واتفق أغلب المشاركين على أهمية تعليم العربية لأطفالهم وارتباطها بانتمائهم الوطني ودينهم الإسلامي؛ إذ أكدت المشاركة آلاء على أهمية تعليم العربية لأطفالها بقولها:» اللغة العربية لغة بلدي الأصلي ولغة الدين». وعلى نحو مماثل ترى المشاركة رندا أهمية تعليم اللغة العربية لأطفالها، لأنها لغتهم الأم. ويوضح المشارك مصطفى رأيه بقوله:» أتمنى أن يدرس أولادي لغة القرآن الكريم، وأن يتعلموا لغة أجدادهم، لأنها لغة حضارة كبيرة، وهي تاريخ عظيم». ويؤكد المشارك أحمد على أهمية تعليم العربية لأبنائه وسياسته الخاصة في تعليم أبنائه داخل المنزل فيقول:» أنا حريص جدا على أن يتعلم أبنائي الصغار المولودين هنا اللغة العربية، لأنها تمثل هويتهم وتراثهم، ولذلك نستخدم اللغة العربية في المنزل دائما».

وقد أظهرت الدراسة تأييد المشاركين لوضع سياسة لتعليم اللغة العربية في أمريكا، حيث يرون وجوب معاملة العربية كما تعامل اللغة الإسبانية التي تدرس في المدارس الأمريكية. فعند سؤال المشاركين عن رأيهم في وضع سياسة معينة لبرامج تعليم ثنائية تعطي للأقليات العربية المهاجرة حقها في التعليم بلغتها الأم، اتفق المشاركون باستثناء المشاركة رندا على أهمية هذه السياسات في المحافظة على اللغة العربية. فقد أيدت المشاركة آلاء هذا الرأي وعللت ذلك بقولها:» إن هذه السياسة من شأنها ربط الطلاب وزيادة تمسكهم بلغتهم الأم، والتي هي لغة الإسلام، ووسيلة التواصل الأسري داخل المنزل». كما أجاب المشارك

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مصطفى بقوله:» نعم لابد أن يكون هناك فرص لتعليم اللغة العربية مثل ما يسمحون بتعليم اللغات الأوروبية«. ويوافقه في ذلك المشارك أحمد؛ إذ يقول:» الجاليات العربية كبيرة، إذا تضافرت جهودها يمكن أن تنجح في إدخال العربية في المدارس أسوة بالإسبانية مثلا«. أما المشاركة رندا فتخالفهم الرأي؛ إذ ترى أنه ليس من الضروري وضع هذه السياسات، وأن تعليم العربية داخل المنزل كافٍ.

وحين سئل المشاركون عن رأيهم عن احتمالية فقدان الجيل الثاني من أبناء المهاجرين لهويتهم ولغتهم العربية، اتفق المشاركون على احتمال حدوث ذلك؛ فذكرت المشاركة آلاء أن الجيل الجديد قد يفقد هويته العربية، وقالت: » خاصة لدى الأسر الأقل حرصا على تعليم اللغة العربية لأطفالها، وذلك من خلال إدخال أطفالهم المدارس الحكومية لبلد المهجر منذ المراحل التعليمية الأولى«. وذكرت المشاركة رندا أن ذلك قد يؤثر بسبب عدم رغبة الجيل الجديد في التمسك بالهوية الثقافية العربية، أو عدم حرص الأهل على ذلك. ويؤكد المشارك مصطفى هذا الرأي، ويذكر أن ذلك يعد من الآثار السلبية للهجرة فيقول:» للأسف، هجرة العرب أثرت في أشياء كثيرة، ولكن أمة محمد فيها الخير«.

ويوضح المشارك أحمد أن ذلك يتوقف على مدى تمسكهم بالدين الإسلامي؛ فيقول:» ينقسمون إلى فئة مرتبطة بالهوية العربية والدين ويجتهدون في ذلك، يحرصون على الصلاة في المساجد والمشاركة في المشاريع الخيرية مثل شباب المركز الإسلامي في مقاطعة باسيك، وفئة ثانية انفصلوا وابتعدوا، وانجرفوا خلف الحياة الأمريكية«.

مناقشة النتائج:

تشير نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يستخدمون اللغة العربية إلى جانب الإنجليزية في مجالات مختلفة، وهذا يمثل أحد عوامل المحافظة عليها، إذ يتفق ذلك مع ما ذكره فيشمان(FISHMAN,1989) من أن أحد حالات المحافظة على لغة المهاجرين استخدامها إلى جانب لغة البلد المضيف في مختلف المجالات.

فقد أظهرت النتائج استخدام اللغة العربية إلى جانب الإنجليزية لدى المشاركين،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وذلك على مستوى اللغة المستخدمة داخل المنزل وسياسة الأسر المهاجرة في ذلك، وهذا يدل على اهتمام الأسر العربية المهاجرة بالمحافظة على اللغة العربية، من خلال الاستمرار في استخدامها في التواصل اليومي مع الأبناء داخل المنزل. وهذا يؤكد ما أشار إليه باولز (Pauwels,2005) في بحثه للحيوية اللغوية لدى الأسر المهاجرة من أن الأطفال الذين كانوا يتعرضون للغة الأم داخل المنزل، كانوا أكثر قابلية للمحافظة عليها، وذلك على الرغم من عدم اكتمال الكفاية اللغوية لديهم. وتتفق الدراسة في ذلك مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى أهمية استخدام اللغة الأم داخل المنزل وأثر ذلك في المحافظة عليها وضمان استمرارها، ومن ذلك دراسة هولمز(Holmes et al,1993)، ودراسة دويك (Dweik,1998) ودراسة ترجمان (Turjoman,2013).

وأظهرت النتائج استخدام اللغة العربية إلى جانب الإنجليزية في التواصل مع الجيران داخل الحي. وتشير الدراسات السابقة إلى أن استخدام اللغة في التواصل مع الجيران يعد من العوامل المهمة للمحافظة عليها، ومن هذه الدراسات دراسة دويك (Dweik,1998)، ودراسة دويك وآخرين (Dweik et al,2014)، ودراسة جمعة (Gomaa,2011) ، فعلى الرغم من صعوبة ذلك أحيانا لكون أكثر القاطنين بالحي يشكلون أغلبية باللغة الإنجليزية، إلا أن استخدام اللغة العربية في التواصل يعد مؤشرا إيجابيا على المحافظة عليها. كما أظهرت نتائج الدراسة استخدام العربية إلى جانب الإنجليزية في مكان العمل الذي قد يكون أوسع من محيط المشاركين الخاص، وهذا يدل على مواقفهم الإيجابية من العربية ومحاولتهم المحافظة عليها.

كما تشير نتائج الدراسة إلى أهمية الدين بوصفه عاملا مهما في المحافظة على اللغة العربية من خلال التواصل مع جماعات المسجد، إذ أظهرت الدراسة استخدام اللغة العربية إلى جانب الإنجليزية خلال اللقاءات الدينية للعرب المسلمين. وهذا يؤيد ما ذكره بيكر(Baker,2006:57) من أن الدين يعد عاملا مهما في المحافظة على اللغات مثل العربية الفصحى عند المسلمين، والعبرية عند اليهود والألمانية عند الآميش البروتستانتيين. وتتفق الدراسة في ذلك مع دراسة هولمز(Holmes et al,1993)، ودراسة جوجوناس

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(Gogonas,2012) ودراسة (Clyne and Kipp,1999) التي ألقت الضوء على أهمية العوامل الدينية في المحافظة على اللغة الأم.

كما أظهرت النتائج استخدام اللغة العربية مع اللغة الإنجليزية في كتابة الرسائل النصية، وفي متابعة برامج الإذاعة والتلفاز لدى بعض المشاركين، واستخدام الإنجليزية فقط لدى البعض الآخر. وهذا يدل على عمق ارتباط المشاركين بمجتمعهم العربي ولغتهم العربية من خلال متابعة وسائل الإعلام الناطقة بالعربية، وهذا يؤكد ما أشار إليه بيكر(Baker,2006) من أن مكانة اللغة تظهر في استخدامها في وسائل الإعلام. في حين أظهرت النتائج استخدام الإنجليزية فقط في قراءة الصحف اليومية، وتصفح الإنترنت، والتواصل بالبريد الإلكتروني. وهذا يتفق مع دراسة جامعي (Jamai,2008) حيث ذكر أن العرب المهاجرين يستخدمون العربية في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة، في حين يستخدمون الإنجليزية في قراءة وسائل الإعلام المطبوعة. ومما يدل على المحافظة على اللغة العربية استخدامها في التعبير العاطفي عن حالات الغضب والسعادة. وهذا يتفق مع نتائج دراسة دويك وآخرين (Dweik et al,2014) حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن المهاجرين العرب غالبا ما يستخدمون اللغة العربية في التعبير عن مشاعر الفرح أو الغضب.

وتشير نتائج الدراسة إلى أهمية عوامل الاتصال بالوطن وتعليم الأبناء العربية في المحافظة على اللغة العربية، فقد أكد أغلب المشاركين على أهمية زيارة الوطن، كما يلاحظ اهتمام بعضهم بإدخال أبنائهم في المدارس التي تهتم بتعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية كالمدارس العربية الإسلامية. كما تشير النتائج إلى أهمية المستوى التعليمي للأبوين في زيادة الوعي بأهمية المحافظة على اللغة العربية، وقد ظهر هذا الوعي بشكل واضح لدى المشاركين الحاصلين على مؤهل تعليمي عالٍ، حيث ظهر ذلك لدى المشاركين أحمد وآلاء في حرصهم على تعليم أبنائهم العربية، وهم من الحاصلين على شهادات دراسات عليا. وهذا يتفق مع دراسة جمعة (Gomaa,2011) التي أظهرت العلاقة بين المستوى التعليمي العالي للآباء والوعي بأهمية المحافظة على اللغة العربية وتعليمها للأبناء.

إن النتائج الواردة أعلاه تشير إلى أهمية استخدام اللغة في مختلف المجالات كضمان

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للمحافظة عليها، فالمشاركون من عرب نيوجيرسي يمارسون اللغة العربية في مختلف مجالات الحياة اليومية، من خلال التعبير العاطفي، وفي التواصل اللغوي داخل المنزل، ومع الجيران وزملاء العمل. كما أنهم على اتصال باللغة العربية من خلال وسائل الإعلام كالتلفاز والإذاعة، وفي ممارساتهم اليومية كالتواصل بالرسائل النصية. إضافة إلى عوامل أخرى مثل زيارة الوطن وتعليم الأبناء في مدارس عربية. إن كل ذلك يوحي بتمسكهم وارتباطهم باللغة العربية، والذي أثر بشكل إيجابي في المحافظة عليها.

وتشير نتائج الدراسة إلى وجود مواقف إيجابية لدى المشاركين من اللغة العربية، حيث عبروا عن فخرهم باللغة العربية، لكونها لغتهم الأم ولغة وطنهم الأصلي ولغة الدين الإسلامي، كما أكدوا على انتمائهم لهذه اللغة، وذكروا أنها تميزهم وتمثل هويتهم الثقافية والدينية، فهي لغة الوطن ولغة الدين الإسلامي والقرآن الكريم. وظهرت مواقفهم الإيجابية تجاه تعليم أبنائهم اللغة العربية، وتجاه وضع سياسات تكفل تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأهمية إقرار حقوقهم اللغوية ضمن سياسة لغوية ثنائية اللغة تكفل تعليم العربية لأبنائهم كلغة أقلية معترف بها في النظام التعليمي الأمريكي. كما أظهرت النتائج مواقفهم الإيجابية وإدراكهم لأهمية ارتباط الجيل الثاني بثقافته العربية وتأثير ذلك في الهوية العربية. وتشير هذه النتائج إلى مكانة اللغة العربية المقدسة لدى المهاجرين العرب المسلمين باعتبارها لغة القران الكريم. إذ يشير رشدي (Roushdy,2013) إلى هذه المكانة الدينية للغة العربية باعتبارها اللغة الوحيدة التي يؤدي بها المسلمون صلاتهم، وأنها تمثل الهوية الدينية للمسلمين.

إن وجود هذه المواقف الإيجابية من اللغة العربية باعتبارها اللغة الأم يؤيد ما ذكره بيكر (Baker,1992.9) من أن المواقف الإيجابية تعد عاملا مهما في المحافظة على اللغة أو موتها. وتتفق الدراسة في ذلك مع أغلب الدراسات التي تناولت المواقف اللغوية مثل دراسة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دوان (Duan, 2004) ودراسة توخام (Tuwakham, 2005) والتي أكدت أهمية المواقف اللغوية الإيجابية في المحافظة على اللغة الأم. وكذلك في مجال الدراسات التي تناولت اللغة العربية، على سبيل المثال دراسات(Taft&Cahill,1989; Dweik,1998 ;Dweik et al,2014; Alsahafi, 2015). ويظهر أثر هذه المواقف الإيجابية واضحا على استخدام اللغة العربية في مجالات مختلفة، كاستخدامها في المنزل، والحي، والعمل، واللقاءات الدينية. إضافة إلى عوامل زيارة الوطن وتعليم الأبناء في مدارس عربية، والتي تعد من أهم عوامل المحافظة على اللغة.

كما أظهرت الدراسة وجود مواقف إيجابية لدى المشاركين من اللغة الإنجليزية، وفسروا ذلك بأنها اللغة الأكثر أهمية عالميا، وهيمنتها على المجالات العلمية والتكنولوجية. كما أكد أغلب المشاركين على المكانة الاجتماعية التي تمنحها اللغة الإنجليزية لمتحدثيها. وهذا يدل على وعي المهاجرين العرب بأهمية اللغة الإنجليزية ومحاولتهم التأقلم مع لغة الأغلبية، إلا أن ذلك لا يقلل من مكانة اللغة العربية لديهم، فإن للعربية قيمتها المعنوية المتمثلة في كونها رمز الهوية العربية والإسلامية. ويتفق ذلك مع الدراسات التي أظهرت المواقف الإيجابية من ثنائية اللغة، مثل دراستي جامعي والصحفي (jamai,2008;Alsahafi,2019).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخاتمة والتوصيات

يقوم نموذج الحيوية العرقية اللغوية على عدد من العوامل التي تضمن المحافظة على اللغة التراثية، ومن أهم هذه العوامل سلوك الجماعة العرقية اللغوي ومواقفها الإيجابية، ويتمثل ذلك في مجالات استخدام اللغة، وإستراتيجيات الأسر للمحافظة عليها داخل المنزل، والاهتمام بتعليمها للأبناء، والإبقاء على روابط متينة مع الوطن. وتأتي الدراسة الحالية لتعزيز هذه النظرية، حيث أظهرت النتائج أن المشاركين يمارسون اللغة العربية في مجالات مختلفة، كاستعمالها للتواصل مع أفراد الأسرة داخل المنزل، ومع الجيران، وزملاء العمل، وفي اللقاءات الدينية بالمسجد. كما أشارت الدراسة كذلك إلى أهمية متابعة وسائل الإعلام الناطقة بالعربية كالإذاعة والتلفاز. فكل هذه الممارسات كانت انعكاسا واضحا لمواقفهم الإيجابية من اللغة العربية، وفخرهم بها وتمسكهم بهويتهم الثقافية العربية والإسلامية. هذا إضافة إلى العوامل الأخرى، مثل الإبقاء على روابط قوية مع الوطن الأصلي، والمستوى التعليمي للأبوين، وتعليم الأبناء في مدارس عربية، والعوامل السكانية التي تمثلت في تركز الجالية العربية في نيوجرسي في تجمعات سكنية متقاربة. كما ألقت النتائج الضوء على أثر العامل الديني في المحافظة على اللغة العربية، ومكانتها الدينية المتمثلة في كونها لغة القران الكريم والدين الإسلامي.

وفي الختام توصي الباحثة بإجراء مزيد من الدراسات في مجال المحافظة على اللغة العربية في سياق الهجرة، وتطبيق أدوات البحث الإثنوغرافي المتنوعة، كالملاحظة والاستبانات الموسعة، وذلك بهدف جمع بيانات كمية ونوعية أكبر يمكنها إعطاء صورة أوضح عن حالة اللغة العربية في سياق الهجرة ومواقف المهاجرين العرب منها كلغة تراثية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

- Alsahafi, M. (2015). The role of Arab fathers in heritage language maintenance in New Zealand. International Journal of Research Studies in Education, 8(1), 21-32.
- Alsahafi, M. (2019). The attitudes of bilingual Arab immigrant children to their languages. International Journal of English Linguistics, 5(1), 73-83.
- Arab American Institute. (2016). Demographics. Retrieved from: http://www.aaiusa.org/demographics
- Baker, C. (1992). Attitudes and Languages. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). Foundations of bilingual education and bilingualism (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bale, J. (2010). Arabic as a heritage language in the United States. International Multilingual Research Journal, 4(2), 125-151.
- Borland, H. (2006). Intergenerational language transmission in an established Australian migrant community: What makes the difference? International Journal of the Sociology of Language, 180, 23-41.
- Bourhis, R. Y., Giles, H., & Rosenthal, D. (1981). Notes on the construction of a 'subjective vitality questionnaire' for ethnolinguistic groups. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2, 145-155.
- Budiyana, Y. E. (2017). Students' Parents' Attitudes towards Chinese Heritage Language Maintenance. Theory and Practice in Language Studies, 7(3), 195-200.
- Choi, J. K. (2003). Language attitudes and the future of bilingualism: The

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

case of Paraguay. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6(2), 281-94.

- Clyne, M. (2003). Dynamics of language contact. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, M., & Kipp, S. (1999). Pluricentric languages in an immigrant context: Spanish, Arabic and Chinese. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Clyne,M. 1968. The maintenance of bilingualism. Australian Journal of Education 12(2). 125– 130.
- Duan, L. (2004). A sociolinguistic study of language use and language attitudes among the Bai people in Jianchuan country,China. Retrieved from: http://ic.payap.ac.th/graduate/linguistics/theses/DuanLei_Thesis.pdf.
- Dweik, B. & Qawar, H.) 2015). Language choice and language attitudes in a multilingual Arab Canadian community: Quebec– Canada: A sociolinguistic study. British Journal of English Linguistics, 3(1), pp. 1-12.
- Dweik, B. (1998). Language loyalty among the Yemenites of Lackawanna/ New York.AlBalqa' Journal for Research and Studies.5 (2), 12-31
- Dweik, B., Nofal, M. & Qawasmeh, R., 2014. Language use and language attitudes among the Muslim Arabs of Vancouver/ Canada: A sociolinguistic study. International Journal of Linguistics and Communication, 2(2), pp. 75-99
- Fishman, J. A. (1989). Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (1991). Reversing language shift. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (1966). Language loyalty in the United States : The maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

American ethnic and religious groups. The Hague: Mouton

- Giles, H. (1973). Accent mobility: A model and some data.

  Anthropological Linguistics, 15, 87-105.

- Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). Towards a

  theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), Language, ethnicity and intergroup relations (pp.307348). New York: Academic Press.

- Gogonas, N. (2012). Religion as a Core Value in Language Maintenance: Arabic Speakers in Greece. International Migration, 50: 113-129

- Gomaa, Y. (2011). Language maintenance and transmission: The case of Egyptian Arabic in Durham, UK.. International Journal of English Linguistics, 1(1), pp. 46-53.

- Holmes, J., Roberts, M., Verivaki M. & Aipolo, A. (1993).

  Language maintenance and language shift in three New Zealand speech communities. Applied Linguistics. 14 (1),124

- Jamai, A. (2008). Language use and maintenance among the

  Moroccan minority in Britain. Retrieved from: http://usir.salford.ac.uk/2030/1/Language_Use_and_Maintenance_among_the_Moroccan_Minor ity_in_Britain-PhD.pdf

- Pauwels, A. (2004). Language maintenance. In A. Davies, & C.

  Elder (Eds.), Handbook of Applied Linguistics (Vol. 1, pp.719-737). Cambridge: Blackwell.

- Pauwels, A. (2016). Language Maintenance and Shift.

  Cambridge: Cambridge University Press.

- Pauwels, A., 2005. Maintaining the community language in

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Australia: Challenges and roles for families. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 8(2-3), pp. 124-131.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In Flick, U. The SAGE handbook of qualitative data analysis (pp. 170-183). London: SAGE Publications Ltd doi:10.4135/9781446282243.
- Rouchdy, A. (2013). Language conflict and identity: Arabic in the American diaspora'. In: A. Rouchdy, ed. Language contact and language conflict in Arabic: variations on a sociolinguistic theme. New York: Routledge Curzon, pp.133-148.
- Taft, R., & Cahill, D. (1989). Mother tongue maintenance in Lebanese immigrant families in Australia. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 10, 129-143.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. Social Science Information, 13, 65-93.
- Tuominen, A. (1999). Who decides the home language? A look at multilingual families. International Journal of the Sociology of Language, 140, 59-76.
- Turjoman, M. (2013). The Arabic language and the role of mothers in maintaining it among Arab family immigrants in Chicago. International Journal of Arts and Sciences, 6(3), pp. 659-667.
- Tuwakham, M. (2005). Language vitality and language attitude among the young people in Lamphun province: a sociolinguistic study. Retrieved from: http://ic.payap.ac.th/graduate/linguistics/theses/Maliwan_Thesis.pdf.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أثر انعكاسية الاختبار على اتجاهات الطلبة الأجانب نحو تعلمهم للغة العربية

د. زياد أحمد العبد الله[١]

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحري أثر ظاهرة الانعكاسية للاختبارات Washback على سير العملية التعليمية من وجهة نظر الطلبة، إذ سبق لدراسات عديدة تسليط الضوء على هذه الظاهرة ولكن معظمها كان يستهدف آراء المعلمين، وقد حاولت الدراسة الحالية استكمال البناء عبر وضع اللبنة المنقوصة في هرم تأثير الانعكاسية على العملية التعليمية عبر استطلاع آراء الطلبة من خلال الاستجابة لاستبيان تم تصميمه لهذا الغرض، وقد انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن أثر ظاهرة الانعكاسية على التحصيل المعرفي لعينة من الطلبة الأجانب الذين يتعلمون اللغة العربية، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن معظم الطلبة لم يوافقوا على أن للاختبار انعكاس سلبي على تعلمهم للغة العربية. كما كان واضحاً وجود عامل قلق الاختبار على معظم أفراد العينة. ورغم عدم موافقة غالبية أفراد العينة على فكرة أن للاختبار أثرا سلبيا في التعلم إلا أنهم في المقابل لم يصرحوا بالأثر الإيجابي أيضاً، إذ بدت الآراء متأرجحة، مما يشير إلى أهمية إجراء مزيد من الدراسات لقياس أثر انعكاسية الاختبارات.

الكلمات المفتاحية: الانعكاسية، اختبارات اللغة، أثر الاختبارات.

١ – أستاذ القياس والتقويم والإحصاء المساعد – كلية التربية، جامعة غازي عينتاب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The Effects of Washback on the Attitudes of Arabic as a Second Language Learners

Abstract

The aim of the research is to study the effect of Washback on the progress of the educational process from the students' point of view. The study followed the descriptive and analytical approach to find out the effect of Washback on the cognitive achievement of a sample of foreign students who are learning the Arabic language. The most important results of the study: Most of the students did not agree that the Washback of test had a negative impact on their learning of the Arabic language. It was also evident that the test anxiety factor was present on most of the sample. Although the majority of the sample members did not agree with the idea that the Washback of test had a negative effect on learning, on the other hand, they did not state the positive effect either, as the students 'opinions were swinging. This indicates the importance of conducting other studies that investigate the impact of test Washback in another way, or in another field different from the field of foreign language education.

Keywords: Washback, Language testing, Test impact.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تمهيد

أصبح تطوير التعليم هاجساً تسعى إليه كل المؤسسات التعليمية والتربوية في كل أنحاء العالم، وحينما نقول التعليم نقصد به كل ما يمت إلى عملية التعليم بصلة ابتداءً بالمنهج مروراً بالتخطيط وتحديد الأهداف وتقنيات التعليم وتأهيل المعلمين وانتهاءً بالتقويم وغيرها من الركائز الكثيرة التي تتزايد يوماً بعد يوم مع التطور الهائل الذي تفرضه التكنولوجيا وكذلك أساليب التحصيل المعرفي. يعتبر الاختبار ركيزة أساسية تستند إليها العملية التعليمية لقياس التحصيل المعرفي البنائي والنهائي، ولو أمعنا النظر في أكثر عناصر العملية التعليمية التي تتعرض للتهميش أثناء عملية التطوير لوجدنا بأن الاختبار هو ذلك العنصر، حيث تحظى غالبية العناصر بالبحث والتدقيق والتطوير، وحينما يصل الأمر إلى الاختبار ترى أن الأساليب التقييمية التقويمية التقليدية لم يطرأ عليها التغيير اللازم، أو لنقل طرأ عليها بعض التغيير مع المحافظة على النمطية المتداولة، فأضحى الاختبار نتيجة لذلك عادة سلوكية، ولم يعد أحد أوجه النشاط المعرفي، وأحد الكفايات المهنية المعمول بها في المؤسسات الراقية لتعليم اللغات تحديداً (السيد علي، ٢٠١٦). ويضاف إلى ذلك وجود العديد من الأخطاء الناجمة عن سوء استخدام الاختبارات وخاصة في البيئة العربية (علام، ٢٠٠٠).

إن هذا الجمود أو التطور البطيء في نسق تطوير الاختبارات سبب العديد من العقبات لمتابعة تطوير العناصر الأخرى لعملية التعليم. في كثير من الأحيان كان يُحكم على نجاح عملية التطوير من خلال نتائج الاختبارات، وفي بعض الدول المتقدمة في المضمار التربوي كالولايات المتحدة الأمريكية جُعلت نتائج الاختبار أداة للمساءلة على مدى فعالية قانون (NCLB) والذي يدعو إلى عدم ترك أي طفل يتأخر في التعليم، وكانت تُفرض نتيجة لذلك بعض العقوبات على المدارس (وأحياناً على المعلمين) التي يفشل طلابها في تلبية معايير الأداء المتوقع (Baker et al., 2010). وقد حظيت هذه الطريقة من المساءلة بالكثير من النقد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بسبب طبيعة الاختبارات التي تُعتمد، وخاصة تلك التي تقيس سمات سطحية، وتبتعد عن عمق المعرفة والفهم ومهارات التفكير الناقد ومهارات الأداء، إذ وصفت بالمقاييس الضيقة (Darling & Linda, 2010)، ونظرا لأن السياسات التعليمية القائمة على نظام المساءلة والتي تستند بدورها إلى نتائج الاختبارات تقوم على الحوافز والعقوبات، فمن المرجح أن تزداد الدرجات دون تحسين في مستوى التحصيل المعرفي والفهم الأوسع للطلاب (Ravitch, 2010)، وفي ضوء هذه الانتقادات التي بدأت تتعالى تجاه أثر الاختبارات على التعليم والتعلم ظهر مصطلح الانعكاسية Washback، وقد شُبِّهت الآثار التي يتركها الاختبار على عملية التعليم كالأمواج التي يتركها القارب أثناء إبحاره، وقد عُرِّفت هذه الظاهرة بأنها الروابط الممثلة بين التعلم والاختبار (Shohamy et al., 1996) ، وكذلك عرفها غيتس بأنها تأثير الاختبار على التعليم والتعلم (Gatse, 1995)، وهناك من شكك بوجود هذه الظاهرة كما تجلى ذلك في الورقة المقدمة من قبل ألدرسون و وول (Alderson & Wall, 1993) والمعنونة بـ «هل الانعكاسية موجودة Does washback exist» حيث تناولا مفهوم الانعكاسية من منطلق نقدي، ووضعا قائمة من الافتراضات التي تهدف للتأكد من وجود هذه الظاهرة من عدمها أثناء عملية التعليم. وبمراجعة الأدبيات المتعلقة بظاهرة الانعكاسية لاحظ الباحث أن مجال تعليم اللغات الأجنبية هي الساحة الأوسع التي أجريت فيها معظم تلك الدراسات، ونظراً لكون الباحث يعمل في هذا الميدان فقد لمس أهمية إجراء دراسة تجريبية ترصد ظاهرة انعكاسية الاختبارات من وجهة نظر الطلبة، ومن هنا ستسلط الدراسة الحالية الضوء على تأثير انعكاسية الاختبار على التحصيل المعرفي لعينة من متعلمي اللغة الأجنبية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤل الآتي:

ما أثر انعكاسية الاختبار على عملية تعلم الطلبة الأجانب للغة العربية لغةً ثانيةً؟

ويتمخض عن هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل تختلف آراء الطلبة حول أثر انعكاسية الاختبار باختلاف الجامعة؟
٢. هل تختلف آراء الطلبة حول أثر انعكاسية الاختبار باختلاف الجنس؟
٣. هل تختلف آراء الطلبة حول أثر انعكاسية الاختبار باختلاف السنة الدراسية؟
٤. هل تختلف آراء الطلبة حول أثر انعكاسية الاختبار باختلاف معدل النجاح؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة من خلال رصد آراء الطلبة حول انعكاسية الاختبار على سير تعلمهم للغة الثانية، وذلك بهدف تقديم مقترحات تحسن من آلية استخدام الاختبار بوصفه أداةً تقويميةً وتعليميةً في آن واحد سواء من قبل المعلمين أو المعنيين برسم الخارطة التعليمية وتنفيذها على مستوى المؤسسات، وعلى وجه الخصوص المعنيين بالتخطيط اللغوي على اعتبار أن الدراسة الحالية ستناقش ظاهرة الانعكاسية ضمن بيئة تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وقد اختار الباحث عينة من متعلمي اللغة الثانية، حيث إن معظم الدراسات التي تناولت ظاهرة الانعكاسية ركزت على استطلاع آراء المعلمين والتأثيرات التي تفرضها انعكاسية الاختبار على طريقة تعليمهم واختيارهم للمنهج وغيرها من المتغيرات المتعلقة بعناصر العملية التعليمية، أما الدراسات التي تناولت آراء الفئة التي تتلقى الاختبار فقد كانت قليلة نسبياً؛ وهذا ما دعا الباحث لدراسة انعكاسية الاختبار من وجهة نظر الطلبة؛ كي تكتمل الصورة حول معرفة تأثيراتها على العملية التعليمية عموماً.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التحقق من:

١. مدى اختلاف آراء الطلبة حول أثر انعكاسية الاختبار عند اختلاف الجامعة.
٢. مدى اختلاف آراء الطلبة حول أثر انعكاسية الاختبار عند اختلاف الجنس.
٣. مدى اختلاف آراء الطلبة حول أثر انعكاسية الاختبار عند اختلاف السنة الدراسية.
٤. مدى اختلاف آراء الطلبة حول أثر انعكاسية الاختبار عند اختلاف معدل النجاح.

انعكاسية الاختبارات: النشأة والمفهوم.

لا شك أن للاختبارات تأثيرا محوريا في عمليتي التعليم والتعلم، ولو أمعنا النظر في التأثيرات الناتجة عن إجراء الاختبارات في أي مؤسسة تعليمية لوجدنا بأنها لا تخرج خارج إطار احتمالين: إما أن تكون إيجابية أو سلبية، فإذا ما صُمِّم الاختبار بطريقة دقيقة وممنهجة، لابد وأن نحصل من خلال تطبيقه على نتائج مفيدة للأطراف كافة: الطلاب، والمعلم، والإدارة، أولياء الأمور ... إلخ، والعكس بالعكس، فإذا لم يكن تصميمه وفقاً لأهداف مرسومة ومرتبطة بعملية التعليم والمنهج، فحينها ربما يلعب دوراً مضلِّلاً للأطراف المشاركين فيه كافة، ومن هنا تتضح أهمية انعكاسية الاختبار Washback ضمن العملية التعليمية، فإما أن يكون الاختبار سراجاً يُهتدى به لتصحيح الأخطاء، أو أن يكون أداة تعبر عن تغذية راجعة مضلِّلة. ومن هذا المنطلق كثرت الدراسات التي تناولت ظاهرة انعكاسية الاختبارات والتي يُشار إليها حيناً بـ Washback وأحياناً بـ Backwash، إلا أنه في ميدان علم اللغة التطبيقي يستخدم المصطلحان بشكل متبادل دون تمييز من حيث المفهوم (Alderson, 2004; Hughes, 2003)، ولكن لو حاولنا تتبع المصطلح الأكثر استخداماً عند الباحثين في أدبيات هذا المجال لوجدنا بأن Washback هو الأكثر شيوعاً فيما يندر استخدام مصطلح Backwash، ولكن عموماً يبقى المفهوم العام نفسه بين المصطلحين، حيث إن الأمر يُشبَّه بمن يجذِّف بمجذافين للدفع بالقارب نحو الأمام، وأما الموجات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العكسية التي تنتج عن المجذافين فهي التي تعبر عن هذه الظاهرة، وهناك من عبر عنها بأنها الأثر السيء الذي يبقى بعد حصول شيء سيء. ويبدو من خلال التعريفين السابقين أن نشوء ظاهرة الانعكاسية ارتبط بمعنى سلبي، أي أن الأثر العكسي الذي يتركه الاختبار على عمليتي التعليم والتعلم هو أثر سلبي، وهذا ما عبر عنه سبولسكي (Spolsky, 1996) إلا أنه زاد على ذلك بأن هذا الأثر السلبي الناتج عن تطبيق الاختبار ليس مقصوداً. ثم انتقل هذا المفهوم فيما بعد ليصبح أكثر تداولاً ضمن مجال علم اللغة التطبيقي (Cheng et al. 2004; Green 2007; Hawkey 2006)، حيث بدأ بعد ذلك يأخذ منحى محايداً إلى حدٍ ما بين السلبية والإيجابية ضمن الدراسات التي تناولته في هذا المجال، ونظراً لتأرجح هذا المصطلح الجديد بين السلبية والإيجابية في تأثيره وخاصة في مجال تعليم اللغات الأجنبية، فقد دعت بعض الدراسات لزيادة تسليط الضوء عليه لتحديد مدى وطبيعة تأثيره على عمليتي التعليم والتعلم (Alderson & Wall 1993; Gu 2007; Hughes 2003). وتجدر الإشارة هنا إلى أن ظهور هذا المفهوم ارتبط بالورقة البحثية المقدمة من قبل ألدرسون و وول (Alderson & Wall, 1993) والمعنونة بـ«هل الانعكاسية موجودة Does washback exist» حيث تناولا مفهوم الانعكاسية من منطلق نقدي، كما وضعا قائمة من الافتراضات التي يمكن الاستناد إليها للتأكد من وجود هذه الظاهرة من عدمها أثناء عملية التعليم، وكان الهدف من هذه الافتراضات وضع هذا المفهوم الجديد تحت مظلة البحث التجريبي، وقد أشارا أيضاً إلى احتمالية وجود عوامل أخرى تؤثر بشكل سلبي على عملية التعليم، كتأهيل المعلمين، وطرق التعليم المتبعة، والموارد المتاحة وغيرها، ونذكر فيما يلي الافتراضات المشار إليها آنفاً:

١. الاختبار سيؤثر على عملية التعليم.
٢. الاختبار سيؤثر على عملية التعلم.
٣. الاختبار سيؤثر على ما سيعلمه المعلمون.
٤. الاختبار سيؤثر على الطريقة التي سيعلم بها المعلمون.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. الاختبار سيؤثر على ما سيتعلمه المتعلمون.
٦. الاختبار سيؤثر على الطريقة التي سيتعلم بها المتعلمون.
٧. الاختبار سيؤثر على نسبة وتسلسل التعليم.
٨. الاختبار سيؤثر على نسبة وتسلسل التعلم.
٩. الاختبار سيؤثر على درجة وعمق التعليم.
١٠. الاختبار سيؤثر على درجة وعمق التعلم.
١١. الاختبار سيؤثر على المواقف تجاه المحتوى وطرق التعليم، وما إلى ذلك في التعليم / والتعلم.
١٢. الاختبارات من النوع المصيري ستتأثر حتماً بالانعكاسية.
١٣. الاختبارات التي لا عواقب مهمة لها لن تتأثر بالانعكاسية.
١٤. انعكاسية الاختبارات سوف تؤثر على جميع المعلمين والمتعلمين.
١٥. انعكاسية الاختبارات سوف تؤثر على بعض المعلمين والمتعلمين وليس كلهم.

وبعد وضع هذه الافتراضات توالت الدراسات التي حاولت دراسة تأثير الانعكاسية على عملية التعليم والتعلم، حيث توصل عدد من الباحثين إلى نماذج معتبرة لتوضيح ظاهرة انعكاسية الاختبارات وتحويلها إلى عامل إيجابي يدعم عملية التعليم بشكل فعَّال، وقد استفاد كل باحث من خلال تصميمه لنموذجه بمن سبقه من المهتمين بظاهرة الانعكاسية، لذلك نلاحظ بأن النماذج التي انتشرت اتصفت بالحداثة والموضوعية والدقة بشكل تصاعدي، فكل نموذج لاحق يتلافى نقاط الضعف للنموذج السابق. ومن خلال ما يلي سنعرض لأهم هذه النماذج التي جعلت لظاهرة الانعكاسية صدى كبيراً ضمن عملية التعليم والتعليم، وخاصة ضمن مجال تعليم اللغات الأجنبية الذي يعتبر البيئة الخصبة التي احتضنت معظم الدراسات ذات الصلة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الانعكاسية السلبية والانعكاسية الإيجابية:

أشار كثير من الباحثين إلى أنه يمكن للانعكاسية أن يكون لها نتاج إيجابي أو سلبي أو حيادي، وذلك وفقاً للسياق التي تُجرى فيه الاختبارات (e.g. Buck, 1988; Heaton, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Bailey, 1996; Messik, 1996; Shohamy et al., 1996; Davies et al., 1999)، كما أشار آخرون من خلال دراساتهم التجريبية إلى أن تأثير الانعكاسية إن وقع فقد يكون مقصودا أو غير مقصود (e.g. Andrews, 2004; Qi, 2005)، وأما النقطة الأهم التي توصل إليها غير واحد من الباحثين، فهي أن أعظم تأثير للانعكاسية يحصل في حال كان الاختبار مصيرياً وذو أهمية معتبرة للمُمتحَن، فتأثير الانعكاسية يتناسب طردياً مع أهمية الاختبار بالنسبة للممتَحَن (e.g. Alderson & Wall, 1993; Alderson & Hamp-Lyons, 1996; Shohamy et al., 1996)، وقد وضح غرين (Green, 2007) من خلال النموذج الذي قدمه أن التأثير الإيجابي للانعكاسية مرتبط بالبناء الجيد للاختبارات ومعايير تصميمها، فكلما رُوعيت شروط بناء الاختبارات وجودتها كنوع المفردة والمحتوى ومناسبة المستوى وغيرها من المعايير الأخرى أدى ذلك إلى انعكاسية إيجابية لأثر الاختبارات، والعكس بالعكس؛ ففي حال بناء الاختبارات بطريقة عشوائية أو غير مبنية على أسس وأهداف محددة ومرتبطة بالمنهج سيؤدي ذلك دون شك إلى انعكاسية سلبية لأثرها. وقد ذهب بعضهم إلى أنه ليس من السهل تحديد إيجابية أو سلبية انعكاسية الاختبارات؛ حيث ما يمكن اعتباره سلبياً بالنسبة للبعض قد يكون إيجابياً عند آخرين؛ لذلك دعوا إلى تحديد معايير دقيقة يمكن الاستناد إليها لإطلاق الحكم (Wtanabe, 2004)، وقد توصل تشنغ (Cheng, 2005) إلى نتيجة مشابهة من خلال الدراسة التي أجراها في ميدان الاختبارات اللغوية، حيث دعا المؤسسات التعليمية المعنية بتطبيق الاختبارات -وقبل الحكم على إيجابية أو سلبية الانعكاسية- أن تحدد كيفية وآلية تطبيقها وفي أي سياقات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليمية يتم ذلك. ومن الواضح من خلال معظم الدراسات التي تناولت تأثير الانعكاسية أن مسألة الحكم عليها هي قضية جدلية، ويرى الباحث أن السبب الرئيسي لذلك هو الفجوة الحاصلة بين معايير تصميم الاختبارات وبين أهداف المنهج، ونُدلِّل على صحة ذلك من خلال التدقيق في الاختبارات المعدة من قبل مراكز مَعنيَّة بتصميم الاختبارات فقط كاختبارات اللغات الأجنبية، حيث غالبا ما تلجأ كثير من المؤسسات أو الشركات إلى اشتراط تجاوز اختبار لغة معينة كخطوة مبدئية للتقدم لعمل وظيفي أو لمتابعة دراسة في مجال ما، وهذا من شأنه أن يدفع المتقدم لهذا الشاغر إلى محاولة تجاوز الاختبار بأسرع وقت ممكن، وبأي وسيلة متاحة دون معرفة طبيعة الاختبار أو حتى الاطلاع على أهدافه، فيصبح الهدف الأساسي هو تجاوز الاختبار وليس تعلم اللغة، ونتيجة لذلك يحصل عددٌ كبيرٌ من المتحَنين على وثائق تثبت تجاوزهم للاختبار وفي الوقت ذاته لم يحصلوا على الفائدة المتوقعة منه، حينذاك يكثر الكلام في هذا الصدد حول فائدة الاختبارات وعيوبها وآليات تغييرها أو تقويمها، ولعل نشوء بذور انعكاسية الاختبارات في ميدان اللغات الأجنبية أكبر دليل على ذلك، لأن معظم الاختبارات في المجالات الأخرى تكون ذات صلة وثيقة بالمنهج وبأهدافه وبخطوات تعلمه وإتقانه؛ لذلك عند محاولة دراسة ظاهرة الانعكاسية في هذه الأجواء التعليمية غالباً ما نحصل على انعكاسية إيجابية على خلاف نتائج دراستها في ميدان اختبارات اللغات الأجنبية.

أشهر نماذج انعكاسية الاختبارات:

حينما أصبحت الحاجة ملحة لدراسة انعكاسية الاختبارات على العملية التعليمية التعلمية، بدأت تظهر الكثير من الدراسات التجريبية في ميادين علمية عدة لدراسة أثر هذه الظاهرة وتفادي سلبياتها وتعزيز إيجابياتها، وقد نالت اختبارات اللغات الأجنبية النصيب الأوفر من هذه الدراسات كونها الأكثر تأثراً بها للأسباب التي ذكرناها آنفاً، وقد نتج عن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الدراسات كثير من النماذج التي حاولت توضيح وشرح آلية ارتباط عناصر العملية التعليمية بالاختبارات، وبطبيعة الحال فقد كان الهدف دائماً من كل هذه النماذج هو تحديد الخطوات والعناصر التي تؤدي إلى انعكاسية سلبية من أجل تلافيها، وكذلك التوصل إلى اقتراحات من شأنها أن تحول الاختبار إلى أداة إيجابية داعمة لكل ما يمت عملية التعليم بصلة. وسنعرض فيما يلي لبعض هذه النماذج:

١- نموذج هيوز لانعكاسية الاختبارات Hughes (1993):

كان هيوز (Hughes, 1993) أول من وضع نموذجاً للتعبير عن آلية عمل الانعكاسية، وقد تكونت هذه الآلية من ثلاث عناصر أساسية هي: المشاركون، والعمليات، والمخرجات:

- المشاركون: وهم الطلاب، والمعلمون، والمسؤولون، ومطورو المناهج، والناشرون، وكل من تتأثر اتجاهاتهم وتصوراتهم تجاه عملهم بسبب الاختبار.
- العمليات: وهي كل إجراء يقوم به المشاركون والذي من شأنه أن يؤثر في عملية التعلم.
- المخرجات: وهي المهارات التي تم تعلمها بالإضافة إلى جودة عملية التعلم.

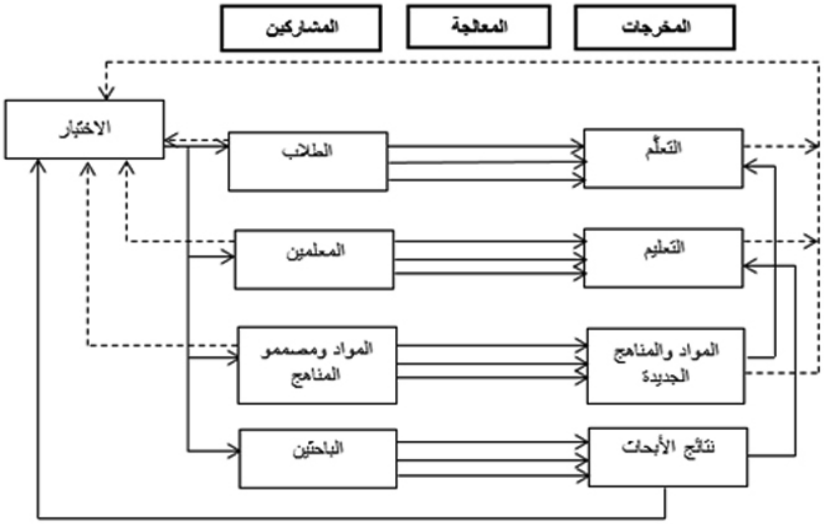
ونلاحظ من خلال هذا النموذج البسيط غياب الخطوات التفصيلية لآلية تفاعل العناصر المكونة له، لذلك عملت بيلي (Bailey, 1996) على تطوير هذا النموذج من خلال الاستفادة منه، وأيضاً من نماذج أخرى سبقتها لتقدم لنا نموذجها الذي نعرض له في الفقرة الآتية.

٢- نموذج بيلي لانعكاسية الاختبارات Bailey (1996):

طوَّرت بيلي (Bailey, 1996) نموذجا آخر يمثل آلية عمل انعكاسية الاختبار من خلال الدمج بين أعمال ألدرسون و وول(Alderson & Wall, 1993) وبين العمل الذي قدمه هيوز (Hughes, 1993) ، ومن خلال النموذج الجديد حددت بيلي أدوار كل من المشاركين والعمليات (المعالجة) والمخرجات، وذلك من خلال الكشف عن مدى ارتباط هذه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العوامل مع بعضها البعض، كما أدخلت عوامل أخرى قد يكون لها دور فعال في عمليتي التعليم والتعلم كنتائج الأبحاث التي أجريت في هذا الإطار، وقد ميزت بيلي بين انعكاسية الاختبار على المتعلمين وبين انعكاسيته على برنامج التعليم عموماً (تأثير الاختبار على كل المشاركين في عملية التعليم)، والشكل (١) التالي يعرض لعناصر نموذج بيلي:



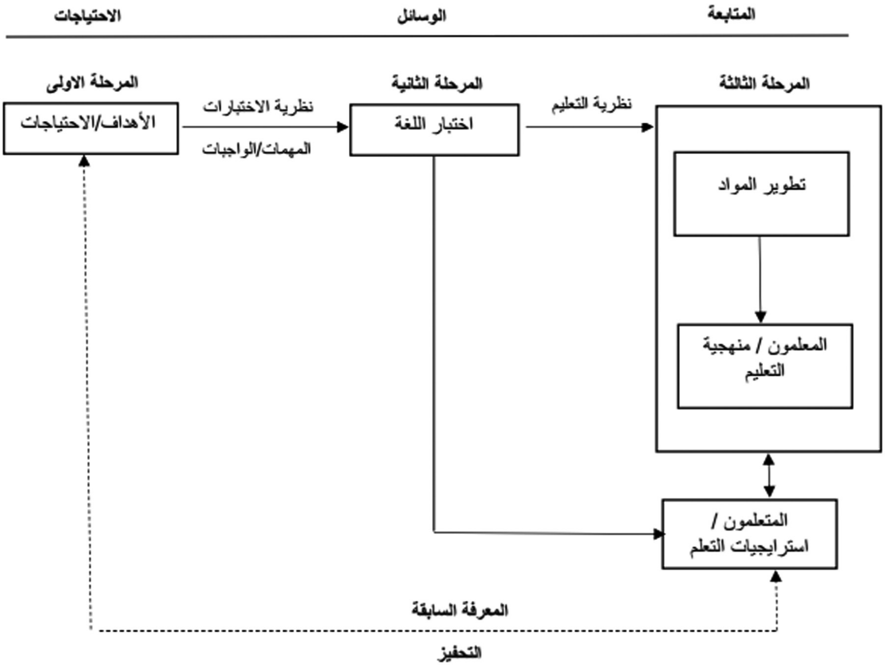
شكل (١) نموذج بيلي Bailey لآلية تأثير انعكاسية الاختبارات على التعليم والتعلم

٣- نموذج سيف لانعكاسية الاختبارات Saif (1999):

على الرغم من أن نموذج بيلي أكثر تفصيلاً من النموذج الذي سبقه إلا أنه لم يوضح طبيعة العمليات التي يمكن أن يقوم بها المشاركون، كما لم يحدد أيضاً طبيعة تفاعل المشاركين في مرحلة المعالجة (Tsagari, 2007)، أضف إلى ذلك أن هذا النموذج تجاهل كل ما يتعلق بالحاجة إلى تطوير الاختبارات من أهداف ومعايير وغيرها (Saif, 1999)، كل هذا كان دافعا لسيف Saif من أجل تطوير نموذج بيلي وصياغة نموذج جديد يوضح تأثير الاختبار على كل الأنشطة ذات الصلة بالمشاركين في عملتي التعليم والتعلم، كاختيار المنهج الدراسي،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وأساليب التدريس، وإستراتيجيات التعليم، ... إلخ. كما دعا مطوري الاختبارات لأن يأخذوا بعين الاعتبار الدوافع والمعرفة المسبقة الخاصة بالطلاب المشاركين في العملية الاختبارية. والشكل (٢) التالي يوضح عناصر النموذج وطريقة تفاعلها مع بعضها:



شكل (٢) نموذج سيف Saif لآلية تأثير انعكاسية الاختبارات على التعليم والتعلم

واعتبر سيف Saif أنه في حال الالتزام بالخطوات التفصيلية الموضحة فمن الممكن حينئذ التحدث عن انعكاسية إيجابية للاختبارات. ورأى البعض أنه عند غياب التنسيق بين طرق التدريس وإستراتيجيات التعليم المتبعة من جهة وبين طريقة بناء الاختبار من جهة أخرى، فإن تركيز المعلمين سينصب حينها على تعليم الطلاب طرق وإستراتيجيات تساعدهم على تجاوز الاختبار فقط دون الالتفات إلى الأهداف الأخرى المنوطة بعمليتي التعليم والتعلم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(Prodromu, 1995). وفيما يخص تعليم اللغات الأجنبية، وبالنظر إلى نموذج سيف السابق تتضح لدينا أهمية التعليم القائم على اللغة التواصلية، وليس فقط التعليم من أجل الاختبار، فليس بالضرورة أن يؤدي تجاوز الاختبار بنجاح إلى تحقيق التواصل اللغوي المطلوب، وهذا ما يؤكده سيف من خلال نموذجه، إذ ركَّز على الربط بين آلية بناء الاختبار وبين عمليتي التعليم والتعلم، ولكن هل هذا ما يحصل حقيقة في المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغات الأجنبية؟

٤- نموذج بوراوس لانعكاسية الاختبارات Burrows (2004) :

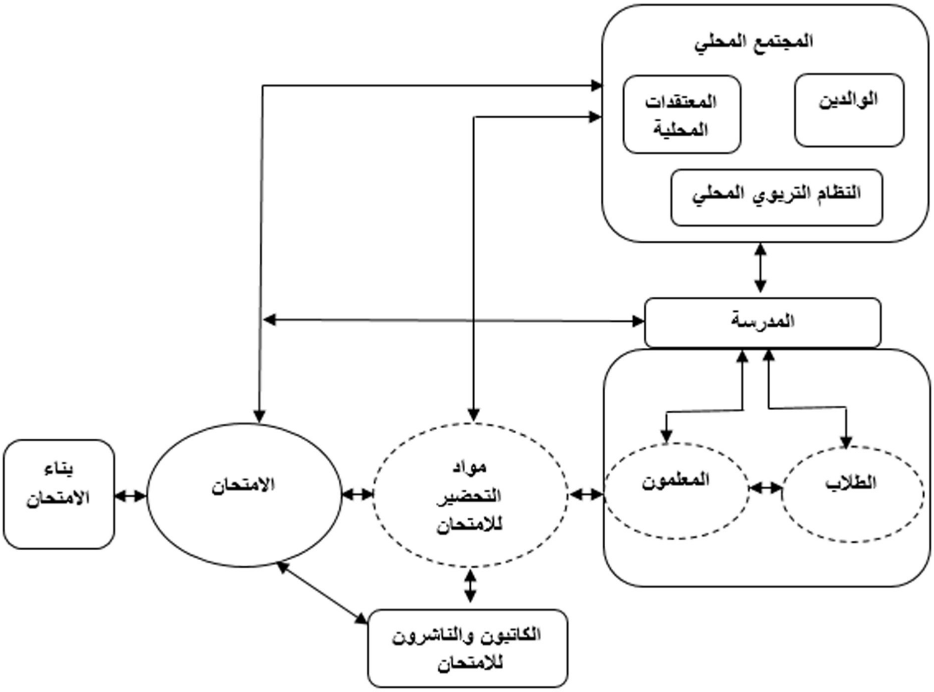
قدمت بوراوس Burrows (2004) نموذجا جديداً انتقدت من خلاله النماذج التي سبقتها، حيث تمحورت الفكرة الرئيسية لنموذجها حول الدور الذي يلعبه المعلم في تصميم الاختبار، فجودة الاختبار حسب رأيها تتأثر بكثير من العوامل الأخرى، من أبرزها المعتقدات والافتراضات والمعرفة المسبقة التي يمتلكها المعلم، وكذلك نظرته إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه الاختبارات في عملية التعليم، ومن هنا توضح بوراوس Burrows بأن عملية الكشف عن انعكاسية الاختبار هي عملية معقدة ترتبط بأنماط الاستجابات الفردية المختلفة للمعلمين. وبنظرة نقدية لهذا النموذج نجد من الواضح غياب دور المتلقين للاختبار على الرغم من الدور المحوري الذي أشارت إليه كل النماذج السابقة واللاحقة لنموذج بوراوس.

٥- نموذج تساجاري لانعكاسية الاختبارات Tsagari (2009):

استفادت تساجاري Tsagari (2009) من الانتقادات والدراسات التجريبية التي تناولت كل النماذج التي تم تصميمها لدراسة انعكاسية الاختبارات وخاصة في مجال تعليم اللغات الأجنبية، فعكفت على تصميم نموذج جديد تناولت من خلاله معظم النقاط التي ركزت عليها نتائج الدراسات التجريبية، وقد ظهر ذلك جليا من خلال التفاعل المتبادل بين

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عدد من العناصر التي كوَّنت النموذج بصورته النهائية والتي تمثلت بـمطوري الاختبارات، والمناهج الدراسية ومؤلفيها، والمعلمين، والطلاب وأولياء أمورهم، والأجواء المحيطة بالمدرسة وما يؤثر فيها. كما ركزت في نموذجها على التأثير الكبير للبيئة المحلية التي تطبق فيها الاختبارات، وكذلك على المواد المستخدمة للتحضير من أجل تجاوز الاختبارات. والشكل (٣) التالي يوضح عناصر النموذج وآلية تفاعلها مع بعضها البعض:



شكل (٣) نموذج تساجاري Tsagari لآلية تأثير انعكاسية الاختبارات على التعليم والتعلم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليق على النماذج السابقة:

نلاحظ من خلال النماذج السابقة -وغيرها من نماذج أخرى لم تذكر كنموذج غرين مثلاً ((Green, 2007- أنها جميعا اتفقت على أن للاختبارات انعكاسية لا يمكن تجاهلها على عمليتي التعليم والتعلم، وقد اختلفت الرؤى حول تجسيد هذه الانعكاسية، حيث إنه ومع ازدياد الدراسات التي ناقشتها اتسعت رقعة العناصر المؤثرة لتشمل متغيرات إضافية سنشير إليها فيما يلي من خلال تلخيص الأفكار التي تمحورت حولها كل النماذج التي تناولت ظاهرة الانعكاسية:

- تؤثر الاختبارات على كل من المعلمين، والمتعلمين، وأولياء الأمور، وأساليب التدريس، وثقافة التقييم والتقويم، ونتائج البحوث.
- تؤثر الاختبارات في اتجاهات المشاركين ومعرفتهم (المعلمين والمتعلمين ومؤلفي المناهج الدراسية) وأيضاً في افتراضاتهم المسبقة حول الاختبارات.
- المعرفة المسبقة للمشاركين واتجاهاتهم (المتعلقة بالتعليم والتعلم) هي التي تحدد جودة ومحتوى عملية التعلم.
- إن جودة ومحتوى عمليتي التعليم والتعلم تؤثر في المتعلمين وفي نتائج الاختبار أيضاً.
- إن النتائج الحاصلة من خلال تطبيق الاختبار وكذلك التغييرات التي طرأت على المتعلمين (مواقفهم من الاختبار وافتراضاتهم المسبقة حول الاختبار وتحصيلهم المعرفي) كل ذلك سيوفر تغذية راجعة يمكن أن تتغير احتياجات وأهداف تطوير الاختبار بناءً عليها.
- تلعب الاختبارات دوراً محورياً في تحديد الأنشطة التي تجري داخل حجرة الصف.
- تتصف العلاقة التي تربط عناصر كل النماذج التي طُرحت لدراسة الانعكاسية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بالتعقيد وصعوبة التحديد الدقيق، لذلك لابد من إجراء المزيد من الدراسات حتى تصبح الصورة أكثر جلاءً ووضوحاً.

١ – العلاقة بين مفهوم الانعكاسية وصدق الاختبارات:

من المعلوم في مجال الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية بأن الصدق والثبات هما صفتان أساسيتان لا يمكن تجاوزهما، وحينما أخذت ظاهرة الانعكاسية بالبروز في ميدان الأبحاث المتعلقة بالاختبارات بدأت الأسئلة تطرح حول تأثيرها على صدق الاختبارات، وكما هو معلوم فإن الصدق: هو أن يقيس المقياس السمة التي وُضع لقياسها، وعلى هذا الأساس شرع بعض الباحثين للنظر فيما إذا كانت الانعكاسية السلبية تؤثر على ضعف صدق الاختبار أم لا، وفي نفس السياق: هل ترسخ الانعكاسية الإيجابية لصدق الاختبار أم لا؟ ذكر مسيك (Messick, 1996) بأن الانعكاسية تشكل إحدى الجوانب التي ينبغي التأكد منها في نتائج اختبارات اللغة للتحقق من صدق البناء (صدق التكوين الفرضي)، وعلى الجانب الآخر نرى أن ألدرسون و وول(Alderson & Wall, 1993) أكدا بأن التأثير المباشر للانعكاسية على صدق الاختبار لا يمكن حدوثه نظراً لاتسام هذه الظاهرة بالتعقيد، وقد ذهب ديفيس (Davies, 1997) نفس المذهب؛ حيث شكك بإمكانية الاعتماد على الانعكاسية للتحقق من صدق الاختبار، معللا ذلك بأنها كثيرة الأبعاد ومن الصعب لمصممي الاختبارات الإحاطة بجميع العوامل المؤثرة فيها، وكذلك الأمر فقد توصل فيرمان (Ferman, 2004) لنتيجة مشابهة، حيث اعتبر أن الانعكاسية هي ظاهرة ليست مخصصة لصدق الاختبار، وأي محاولة للربط بينهما سينتج عنها مشكلة، أما تشينغ وزملاؤه (Cheng et al, 2015) فقد برروا صعوبة الاعتماد على الانعكاسية كمؤشر للتحقق من صدق الاختبار، بأن تفسير نتائج الاختبار أمر نسبي ومتباين يتعلق بالهدف منه، وهذا يترتب عليه اختلاف التقييمات حول ظاهرة الانعكاسية ذاتها، فكيف يمكننا الاعتماد على تفسيرات متباينة للانعكاسية من أجل الحكم على صفة تتطلب ثباتاً ووضوحاً بالنسبة لدرجات الاختبار؟. وخلاصة ما تقدم عرضه من آراء مختلفة حول علاقة الانعكاسية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بصدق الاختبارات، يرى الباحث بأن هذه النقطة تحتاج لمزيد من الدراسات في هذا الإطار، حيث إن الظروف المحيطة لدراسة الانعكاسية تختلف عن ظروف التحقق من صدق الاختبار، وهذا الاختلاف سينتج عنه بالضرورة تباينات كثيرة فيما يتعلق بالنتائج؛ لذا لابد من إجراء دراسات أكثر انضباطا على مستوى المتغيرات للوصول إلى صيغة أكثر وضوحا تفسر العلاقة بين الانعكاسية والصدق.

الدراسات السابقة:

من خلال ما تقدم من عرض مفصل لانعكاسية الاختبارات ونماذجها ومجالات تأثيرها وتأثرها نلاحظ بأن النماذج التي تم اقتراحها من قبل المهتمين في هذا المجال ذكرت العديد من العناصر التي تدخل كمتغيرات محورية عند دراسة هذه الظاهرة، لذلك سنركز في مراجعتنا للدراسات السابقة على المتغيرات المتعلقة بأسئلة الدراسة الحالية فحسب؛ كي لا تتأثر عملية ضبط المتغيرات بتشعب الأفكار وتعددها، وهذا سيقود إلى صعوبة تفسير النتائج وتعميمها، وبالعودة إلى التساؤل الرئيسي للدراسة نلحظ بأن الهدف هو تقصي آراء الطلبة حول أثر انعكاسية الاختبار على جودة تعلمهم؛ لذا ستتمحور الدراسات السابقة التي ستركز عليها دراستنا حول تحري آراء واتجاهات المتعلمين تجاه انعكاسية الاختبارات، وقد وقع الاختيار على آراء الطلاب نظرا لكثرة الدراسات التي تناولت المتغيرات المستقلة الأخرى كالمعلم وطرق التدريس ومناهج التعليم وغيرها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعتبر محاولة لمعالجة السلبيات التي نواجهها ونلاحظها على أداء الطلاب، وكذلك نظرتهم إلى اللغة العربية أثناء وبعد انتهاء مرحلة تعلمهم للغة العربية، تلك هي الأسبابٌ التي حفَّزتنا لتقصي أثر انعكاسية الاختبارات على تعلم الطلبة الأجانب للغة العربية.

ذكرنا فيما سبق أن تأثير الانعكاسية على المتعلمين يمثل إحدى الافتراضات التي ذكرها كل من ألدرسون و وول في قائمة الافتراضات (Alderson & Wall, 1993)، لذلك أجرى بعض الباحثين دراسات حول مواقف الطلاب من بعض اختبارات اللغات الأجنبية، ومن تلك الدراسات دراسة ريد و هايس (Read & Hayes, 2003) حيث وجدا من خلال

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتائج الاستبيان أن هناك انعكاسية إيجابية لآراء واتجاهات الطلاب بعد إجرائهم لاختبار IELTS للغة الإنجليزية، كما وتشكل لديهم دافعية أفضل لمتابعة تعلم اللغة الإنجليزية بعد تقدمهم للاختبار، وبالتالي الاختبار كان أداة تعليمية محفزة، وكذلك الأمر بالنسبة للدراسة التي أجراها لي (Li, 1990) حيث توصل إلى نتائج إيجابية على مستوى الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية للطلاب الصينيين في اختبار الشهادة الثانوية، حيث لاحظ ارتفاع نسبة الإقبال على شراء الكتب الإنجليزية بين الطلاب بعد الانتهاء من الاختبار، وعلى الجانب الآخر نجد أن دراسة شيه (Shih, 2007) توصلت إلى نتائج معاكسة على مستوى دافعية تعلم اللغة الأجنبية، حيث انخفضت الدافعية لدى الطلبة، كما تآكلت ثقتهم بأنفسهم بعد التقدم لاختبار الكفاءة الخاص باللغة الإنجليزية GEPT في تايوان، وبالتالي يمكن القول بأن انعكاسية الاختبار كانت سلبية على الطلبة، أما شوهامي (Shohamy, 1993) فقد أجرى دراسته على اختبار لغة الإشارة الأمريكي ALS وقد وجد من خلال نتائج الاستبانة أن ٦٢٪ من الطلبة أظهروا اتجاهات ودافعية إيجابية بعد إجراء الاختبار، في حين أن ٣٨٪ رأوا أن للاختبار انعكاسية سلبية على أدائهم بسبب الخوف والضغط وقلق الاختبار، وأشاروا بأن هذه العناصر الثلاثة كانت سبباً لتولد شكوك لديهم بأن الاختبار لم يمثل مستواهم الحقيقي.

أما دراسة واتانابي (watanabe, 2001) والتي كانت حول تأثير اختبارات القبول الجامعي للغة الأجنبية على دافعية الطلاب لتعلم اللغة، فقد أظهرت بأن الاختبار يمكن أن يكون له انعكاسية إيجابية على دافعية تعلم اللغة بشرط أن يكون مناسباً لمستوى الطلاب من حيث الصعوبة، كما أكد أيضاً وجود عوامل أخرى تؤثر في دافعية الطلاب وليس فقط الاختبار، كالتحضير الجيد من قبل المتعلمين، وهذا ما توصل إليه أيضا فيرمان (Ferman, 2004) بطريقة أخرى، حيث أكد وجود تفاعل بين مستوى القلق والدافعية لتعلم اللغات وبين مستوى القدرة اللغوية لدى المتعلم، وقد لاحظ من خلال دراسته أن الطلاب من ذوي القدرة المتوسطة أبدوا مستويات دافعية منخفضة لمتابعة تعلم اللغات بعد اختبارات اللغة، حيث كانت انعكاسية الاختبار عليهم سلبية، على عكس الطلاب من ذوي مستويات القدرة اللغوية الجيدة، وبنفس السياق أجرى كل من بوث و لي (Booth & Lee, 2014 &

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

2016) دراستين حول الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية بعد التقدم لاختبارات التوفل TOEFL في جامعة يابانية خاصة، حيث أشارا إلى أن الدافعية الإيجابية لتعلم اللغات متعلقة بنتائج الاختبار، فكلما كانت نتائج الاختبار مرتفعة أدى ذلك إلى انعكاسية إيجابية على دافعية التعلم، والعكس بالعكس.

نلاحظ من خلال الدراسات التي تم عرضها أن قضية انعكاسية الاختبار تُطرح غالباً على طاولة البحث في إطار تعلم وتعليم اللغات الأجنبية؛ حيث تعتبر اختبارات اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها بيئة خصبة لإجراء مثل هذه الدراسات؛ ذلك لأن تطوير الاختبارات التي تشكل حجر الزاوية في عمليتي التعليم والتعلم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطوير العملية التعليمية التعلمية عموماً، فأي إصلاح تعتزم أي مؤسسة تعليمية تنفيذه لابد وأن يكون لعامل الاختبارات دور محوري فيه؛ لأن الاختبار حينذاك يكون بمثابة البوصلة التي تستنير بها تلك المؤسسات التعليمية في عملية التشخيص والإصلاح.

منهج الدراسة:

إن متغيرات كل دراسة هي التي تفرض على الباحث طريقاً محدداً لتنفيذ خطوات البحث وتحليل النتائج، وبملاحظة عنوان الدراسة نلاحظ أن انعكاسية الاختبارات هي المتغير المستقل، في حين أن اتجاهات الطلبة نحو تعلمهم للغة العربية تمثل المتغير التابع، والدراسة ستعمل على ملاحظة الفروق بين العلة والمعلول دون التأثير على المتغير المستقل (انعكاسية الاختبار)، أي لا توجد عمليات معالجة يقوم بها الباحث ثم يرصد أثرها على المتغير التابع، وإنما نكتفي بملاحظة الأثر الموجود أصلاً على اتجاهات الطلبة في تعلمهم للغة العربية وذلك على اختلاف معدلات نجاحهم وجامعاتهم وجنسهم وغيرها من المتغيرات الأخرى، لذلك يعتبر المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج الاكثر ملاءمة لهذه الدراسة، لأنه يُعنى بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً كما هي عليه في الواقع، ويعبر عنها تعبيراً كيفيًّا أو كميًّا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٦٩) فرداً مثَّلوا مجموعة من طلاب وطالبات كليتي الإلهيات في جامعتي أتاتورك وغازي عنتاب في تركيا، والجدول (١) التالي يوضح توزع عينة الدراسة:

جدول (١) يوضح توزع عينة الدراسة

الجامعة	طالب	طالبة	الكلي
جامعة اتاتورك	٩	١٠٩	١١٨
جامعة غازي عنتاب	١٦	٣٥	٥١
الكلي	٢٥	١٤٤	١٦٩

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على أدبيات ظاهرة الانعكاسية ونماذجها العديدة والعوامل المؤثرة فيها، استقر رأي الباحث على تحري هذه الظاهرة وأثرها إن وُجِد، عبر استطلاع اتجاهات الطلبة فقط لاعتبارات تم ذكرها آنفاً، لذا تم العمل على بناء استبيان للإجابة عن التساؤل الرئيسي للدراسة، وقد رُوعيت شروط بناء الاستبيانات التي حددها كل من شوماكر وماكميلان (MacMillan & Schumacher, 1984)، حيث تكون الاستبيان بشكله النهائي من (٢٥) مفردة توزعت على أربعة عوامل هي: الاتجاه الإيجابي، والاتجاه السلبي، وقلق الاختبار، وتأثر الطلاب بآراء المعلمين، كما تدرج الاستبيان لقياس اتجاهات الطلبة عبر خمس عتبات هي: أتفق تماماً، أتفق، حيادي، لا أتفق، لا أتفق أبداً.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ- الصدق:

لكي تتمتع نتائج أي دراسة بدرجة جيدة من الموضوعية أثناء تفسير النتائج لابد لأداة الدراسة أن تتمتع بصدق وثبات جيدين، أما الصدق فيعرف: بأن تقيس أداة القياس الشيء الذي صُمِّمت لقياسه وليس شيئاً آخر، ففي دراستنا تم تحديد الهدف بشكل دقيق، وهو أثر انعكاسية الاختبار على تعلم اللغة العربية للطلبة الأجانب، لذلك تم بناء الاستبيان بناء على مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة، ثم تحديد المتغيرات، والمحاور التي ستمثل هذه المتغيرات، وأخيراً ترجمة المحاور إلى مفردات، وقد تكون الاستبيان من أربعة محاور أساسية مثلت ظاهرة الانعكاسية، وللتأكد من صدق الاستبيان قبل تطبيقه على عينة الدراسة تم الاعتماد على صدق المحكمين، حيث عُرض على مجموعة من خبراء المجال (تسعة خبراء) لإبداء الرأي حول تمثيل المفردات للمحاور الأربعة الممثلة لظاهرة الانعكاسية، وقد سبق ذلك بناء جدول المواصفات للتعريف بمتغيرات الدراسة، حيث تكون الاستبيان بشكل الأولي من (٣١) مفردة، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول النقاط التالية:

١. مدى ارتباط المفردة بالمحور التابع له.

٢. وضوح المفردة من حيث الصياغة اللغوية.

٣. تقييم درجة أهمية المفردة.

٤. مقترحات للتعديل أو الإضافة أو الحذف.

وقد اتفقت سبعة آراء على أن عدد مفردات الاستبيان كبير، واقترحوا حذف بعض المفردات، كما تم اقتراح تعديل بعض المفردات من حيث المحتوى والصياغة اللغوية، وقد التزم الباحث بالآراء المقدمة، واستقر العدد النهائي لمفردات الاستبيان على (٢٥) مفردة. وللتحقق من صدق تمثيل هذه المفردات للمحاور الأربعة تم الاعتماد على الصدق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العاملي، حيث أُجريت عملية التحليل العاملي بعد تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة، وكما هو معلوم بالنسبة للتحليل العاملي لابد من التحقق من خطوات أولية قبل الانتقال إلى تشخيص العوامل وتشبُّعاتها، ومن هذه الخطوات التحقق من التوزع الطبيعي للبيانات، وهو محقق بطبيعة الحال نظراً لتجاوز حجم العينة لـ (٣٠) فرداً، وكذلك يجب التحقق من أن قيمة محدد المصفوفة الارتباطية بين المتغيرات مخالف للقيمة الصفرية، مما يشير إلى أنه لا يوجد صف مشتق من آخر أو عمود مشتق من آخر، وفي حالتنا كانت قيمة المحدد (٠,٠٠٠٠٧١٨) وبذلك يكون قد تحقق هذا الشرط، أما الشرط الأخير فهو حساب كل من معامل بارتليت، وكذلك كايزر ماير، حيث الهدف من هذه المعاملات التأكد من أن المصفوفة الارتباطية ليست واحدية (أي تكون القيم الموزعة في القطر جميعا مساوية للواحد أما القيم الأخرى صفرية) ويتم التحقق من ذلك في حال كانت الدلالة الإحصائية أقل من (٠,٠٥) وبملاحظة الجدول (٢) نجد أن هذا الشرط محقق أيضاً، وهكذا يمكننا الآن الانتقال إلى اختيار طريقة للتدوير للحصول على التشبعات لكل مفردة عبر العوامل الأربعة المحددة بالجدول (٣) السابق. وبعد تمام عملية التدوير بطريقة فاريماكس Varimax نحصل على البيانات الموضحة بالجدول (٤) والتي تشير إلى تشبع المفردات حول أربعة عوامل، وهذا يدل دون شك إلى تحقق الصدق العاملي للاستبيان، وبذلك نكون قد تحققنا من أن أداة الدراسة صادقة تماماً لقياس انعكاسية الاختبارات، وبقي أن نحدد الآن العوامل الأربعة والمفردات التي تمثلها، وقد تم توضيح هذه الخطوة من خلال الجدول (٥) الذي يوضح الشكل النهائي لمفردات الاستبيان وتوزعها عبر المحاور الأربعة التي تم تصميم الاستبيان بناء عليها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٢) يوضح نتائج معامل اختبار بارتليت، وقيمة معاملات كايزر ماير أولكن

KMO and Bartlett's Test		
قيمة معاملات كايزر ماير أولكن		,٧٦٩
اختبار بارتليت	كاي تربيع	١٥١٥,٥٧٢
	درجة الحرية	٣٠٠
	الدلالة الاحصائية	,٠٠٠

جدول (٣) يوضح نسبة التباين المفسرة عبر العوامل الأربعة الرئيسة للاستبيان

العوامل	القيم الذاتية	التباينات المفسرة ٪	نسبة التباين التراكمي ٪
F1	١٢,٠٥٥	٤٨,٢١٨	٤٨,٢١٨
F2	٤,٦٣٢	١٨,٥٢٩	٦٦,٧٤٧
F3	٢,٤٩٧	٩,٩٨٩	٧٦,٧٣٦
F4	١,٣٦٣	٥,٤٥٤	٨٢,١٩٠
5	٠,٦٢٧	٢,٥٠٨	٨٤,٦٩٨
6	٠,٥٣٤	٢,١٣٨	٨٦,٨٣٦
7	٠,٤٨٠	١,٩٢١	٨٨,٧٥٧
8	٠,٤٦١	١,٨٤٤	٩٠,٦٠٠
9	٠,٤١٣	١,٦٥٣	٩٢,٢٥٤
10	٠,٣٨٣	١,٥٣٣	٩٣,٧٨٧

ملاحظة: تم الاكتفاء بعرض العوامل العشرة الأولى فقط.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٤) يوضح التشبعات التي تربط المفردات بالعوامل الأربعة بعد عملية التدوير

المفردات	العوامل			
	١	٢	٣	٤
١- الاختبار أداةٌ أساسيَّةٌ في عملية تعلُّم اللغة العربية.	,٧١٣	,٢٠٥	,٠٨٦	,٠٣٨
٢- مستقبلي في تعلم اللغة العربية مرتبط بتجاوز الاختبار العام للغة العربية.	,٤٢١	-,٦٣٧	-,٠٢٩	-,١٥٦
٣- أعتقد أن تعلُّمَ النحو مرتبط بتجاوز الاختبار الخاص بالنحو.	,٦٨٤	-,٠٣٥	,١٠٩	,٠٥٢
٤- أعتقد أن تعلُّمَ القراءة مرتبط بتجاوز الاختبار الخاص بالقراءة	,٨٤٧	,٠٤٠	,٢٢٠	-,٠٦٢
٥- أعتقد أن تعلُّمَ المحادثة مرتبط بتجاوز الاختبار الخاص بالمحادثة.	,٧٥٥	-,٠٣٩	,٠٦٨	-,١٠٦
٦- أحضر دروس اللغة العربية بهدف تجاوز الاختبار فقط.	-,٣٠٥	,٤٦٤	-,٤٨٢	-,١٨٤
٧- أطالع نماذج لاختبارات السنوات السابقة لتساعدني على تجاوز الاختبار	,١٧٠	,٣٨٩	-,٠٦٤	-,٦٠٣
٨- أطلب من المدرس أن يدرِّبنا على نموذج مشابه لنموذج الاختبار.	-,٠١٢	,٢٣٤	,٠٦٢	-,٤٧٩
٩- لا يؤثر قلق ما قبل الاختبار على تعلُّمي للغة العربية.	,١١٤	,١٤٦	,٥٢٠	-,١٤٦
١٠- يشكل الاختبار حافزاً إيجابياً لتعلمي اللغة العربية بسرعة.	,٨١٧	,١٢٠	,١٢٥	,٠٦٩
١١- لا أشعر بقلق خلال فترة انتظار صدور نتائج الاختبار.	,١١٦	,١٦٧	,٥٨٤	-,٠٧٤

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٢- درجة الاختبار مؤشر دقيق على المستوى الحقيقي الذي وصلت إليه.	,٨٠٧	,٠٢٧	,١٠٧	,٠٠٣
١٣- وجود الاختبار سبب لتعلمي اللغة العربية بشكل أفضل	,٥٧٣	,٢٩٨	,٠٦٨	,٣٠٧
١٤- أخاف من أجواء الاختبار ولكني أعتبره مهمًّا للتعلم.	-,٦١٥	,٠٠٦	,٣٢٩	,٠٩٠
١٥- لا أعاني من كثرة الاختبارات أثناء سير الدروس.	,٢٩٣	,٠٤٣	,٥١٣	,١٨٩
١٦- يؤكد مدرسونا أن الاختبار ليس العنصر الأهم في العملية التعليمية	-,٢٤٣	,٠٦٤	,٠٩٢	,٥٥٩
١٧- لا يدرِّبنا المدرس على نماذج من الأسئلة مشابهة لأسئلة الاختبار.	-,٢٥١	-,٣٩٠	-,٢٣٣	, ٥٨
١٨- يهتم معلمونا بتعليمنا اللغة دون الالتفات لإنهاء الكتاب المقرر	,٣٠٦	,٢٩٧	-,١٣٠	,٤٥٥
١٩- لا يشكل الاختبار حافزا لإجراء نقاشات مفيدة مع زملائي.	-,١٣٢	,٦٧١	-,٠٠٢	-,٠٠٧
٢٠- الاختبار ليس سببا لترسيخ المعلومات في الذاكرة.	,١٤١	,٧٨٤	-,١١٩	-,٠٧٦
٢١- يوجد توافق بين طريقة التدريس ونموذج الاختبار.	,٤٥١	,٢٩٩	,٢٤٣	,٢٧٠
٢٢- يوجد توافق بين المدرسين في طريقة إجراء الاختبار ومستوى صعوبته.	,٥٠٢	,١٧٧	,١٦٧	,٣٦٨
٢٣- لا أرغب بمتابعة تعلمي للغة العربية مستقبلاً.	,٥١٧	,٣٩٢	,١٢٣	-,٠٨
٢٤- لا أقرأ كتباً في اللغة العربية خارج إطار الكتب المقررة.	-,٦٠٦	,٣٨٢	-,٠١٣	,١٢٣
٢٥- أعتقد أن كليات الإلهيات ليست المكان الصحيح لتعلُّم العربية	,١٥١	,٣٧٦	-,١٣٠	,١٥٦

ملاحظة: تعتبر القيمة مقبولة بالنسبة لكل عامل إذا تجاوزت (٣٠, ٠) وهذا يعتبر جائزاً في عملية التحليل العاملي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٥) يوضح التوزع النهائي لمفردات الاستبيان عبر العوامل الأربعة

البعد الأول: الاتجاه الإيجابي	البعد الثاني: الاتجاه السلبي	البعد الثالث: قلق الاختبار	البعد الرابع: تأثر اتجاه الطالب بمعلمه
١. الاختبار أداةٌ أساسيَّةٌ في عملية تعلُّم اللغة العربية.	١. أحضر دروس اللغة العربية بهدف تجاوز الاختبار فقط.	١. لا يؤثر قلق ما قبل الاختبار على تعلُّمي للغة العربية.	١. يؤكد مدرسونا أن الاختبار ليس العنصر الأهم في العملية التعليمية
٢. مستقبلي في تعلم اللغة العربية مرتبط بتجاوز الاختبار العام للغة العربية.	٢. أطالع نماذج لاختبارات السنوات السابقة لتساعدني على تجاوز الاختبار	٢. لا أشعر بقلق خلال فترة انتظار صدور نتائج الاختبار.	٢. لا يدرِّبنا المدرس على نماذج من الأسئلة مشابهة لأسئلة الاختبار.
٣. أعتقد أن تعلُّمَ النحو مرتبط بتجاوز الاختبار الخاص بالنحو.	٣. أطلب من المدرس أن يدرِّبنا على نموذج مشابه لنموذج الاختبار.	٣. أخاف من أجواء الاختبار ولكني أعتبره مهمًّا للتعلم .	٣. يهتم معلمونا بتعليمنا اللغة دون الالتفات لإنهاء الكتاب المقرر
٤. أعتقد أن تعلُّمَ القراءة مرتبط بتجاوز الاختبار الخاص بالقراءة	٤. أعتقد أن كليات الإلهيات ليست المكان الصحيح لتعلُّم اللغة العربية	٤. لا أعاني من كثرة الاختبارات أثناء سير الدروس.	

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. أعتقد أن تعلُّمَ المحادثة مرتبط بتجاوز الاختبار الخاص بالمحادثة.	٥. لا يشكل الاختبار حافزا لإجراء نقاشات مفيدة مع زملائي.		
٦. وجود الاختبار سبب لتعلمي اللغة العربية بشكل أفضل	٦. الاختبار ليس سببا لترسيخ المعلومات في الذاكرة.		
٧. درجة الاختبار مؤشر دقيق على المستوى الحقيقي الذي وصلت إليه.	٧. لا أرغب بمتابعة تعلمي للغة العربية مستقبلاً.		
٨. الاختبار حافز لإجراء نقاشات مفيدة مع زملائي.	٨. لا أقرأ كتبًا في اللغة العربية خارج إطار الكتب المقررة.		
٩. يوجد توافق بين طريقة التدريس ونموذج الاختبار.			
١٠. يوجد توافق بين المدرسين في طريقة إجراء الاختبار ومستوى صعوبته.			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ب- الثبات

للتحقق من ثبات أداة القياس تم حساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للمفردات جميعاً، حيث بلغ (٨٢,٠٥) وهي قيمة جيدة وتحقق موثوقية عالية لأداة الدراسة، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل محور على حدة، وقد أشارت النتائج كما هو موضح بالجدول (٦) التالي إلى نسب ثبات جيدة:

جدول (٦) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبيان

	الاتجاه الإيجابي	الاتجاه السلبي	قلق الاختبار	تأثر اتجاه الطالب بمعلمه
ألفا كرونباخ	٧٧,٤	٧١,٨	٨٤,٩	٨٢,٠١

وبهذه الخطوة نكون قد تحققنا من سلامة أداة الدراسة صدقاً وثباتاً، وأصبح بالإمكان استقصاء آراء عينة الدراسة وتفسير النتائج بشكل مطمئن.

نتائج الدراسة:

لمعرفة اتجاهات الطلبة حول أثر انعكاسية الاختبارات على تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، سنجري تحليلين: الأول حساب الإحصاءات الوصفية على مستوى المفردة الواحدة والبعد الواحد للمقياس، والثاني: على مستوى الأبعاد الأربعة الممثلة لمحاور المقياس مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات المستقلة الأربعة (الجنس، الجامعة، السنة الدراسية، معدل النجاح)، وهذا يتطلب الاختبارات الإحصائية الخاصة بالمقارنات بين المجموعات كاختبار T-test واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وكذلك إجراء اختبار المقارنات البعدية إن اقتضى الأمر ذلك.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أولاً: بالنسبة لكل مفردة على حدة:

تم حساب الإحصاءات الوصفية من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للتكرارات لكل مفردة على حدة؛ كي تتضح نسب الموافقة من عدمها عبر مفردات المقياس عموماً، والجدول (٧) التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) يوضح الاحصاءات الوصفية لمفردات الاستبيان

	المفردات	أتفق تماما (٪)	أتفق (٪)	حيادي (٪)	لا أتفق (٪)	لا أتفق أبداً (٪)	المتوسط	الانحراف المعياري
١	الاختبار أداةٌ أساسيَّةٌ في عملية تعلُّم اللغة العربية.	١٠,١	٣١,٤	١٨,٩	٢١,٩	١٧,٨	٣,٠٦	١,٢٨٥
٢	مستقبلي في تعلم اللغة العربية مرتبط بتجاوز الاختبار العام للغة العربية.	١٠,٧	١٠,٧	١٠,١	٣٨,٥	٣٠,٢	٣,٦٧	١,٢٩٩
٣	أعتقد أن تعلُّمَ النحو مرتبط بتجاوز الاختبار الخاص بالنحو.	٤,١	٧,٧	١١,٢	٤٣,٨	٣٣,١	٣,٩٤	١,٠٦٢
٤	أعتقد أن تعلُّمَ القراءة مرتبط بتجاوز الاختبار الخاص بالقراءة	٣,٦	١١,٢	٤,٧	٤٢,٦	٣٧,٩	٤	١,٠٩٧
٥	أعتقد أن تعلُّمَ المحادثة مرتبط بتجاوز الاختبار الخاص بالمحادثة.	٧,٧	١٤,٢	٤,١	٤١,٤	٣٢,٥	٣,٧٧	١,٢٥٨

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٦	أحضر دروس اللغة العربية بهدف تجاوز الاختبار فقط.	٥,٣	٨,٣	٩,٥	٣٥,٥	٤١,٤	٣,٩٩	١,١٥٢
٧	أطالع نماذج لاختبارات السنوات السابقة لتساعدني على تجاوز الاختبار	٢٧,٢	٤٠,٨	٣,٠	١٦,٦	١٢,٤	٢,٤٦	١,٣٧١
٨	أطلب من المدرس أن يدرِّبنا على نموذج مشابه لنموذج الاختبار.	٢٩,٦	٤٦,٢	٥,٣	١١,٨	٧,١	٢,٢١	١,١٩٥
٩	لا يؤثر قلق ما قبل الاختبار على تعلُّمي للغة العربية.	٧,١	١١,٨	١٢,٤	٣٢,٥	٣٦,١	٣,٧٩	١,٢٥
١٠	يشكل الاختبار حافزاً إيجابياً لتعلمي اللغة العربية بسرعة.	٦,٥	٣٥,٥	١٥,٤	٢١,٩	٢٠,٧	٣,١٥	١,٢٨٥
١١	لا أشعر بقلق خلال فترة انتظار صدور نتائج الاختبار.	٤,٧	٢٠,١	٧,٧	٢٧,٨	٣٩,٦	٣,٧٨	١,٢٩
١٢	درجة الاختبار مؤشر دقيق على المستوى الحقيقي الذي وصلت إليه.	١٤,٢	٣١,٤	١٣,٦	٢٦	١٤,٨	٢,٩٦	١,٣٢
١٣	وجود الاختبار سبب لتعلمي اللغة العربية بشكل أفضل	٤,٧	٢١,٣	٢٦,٦	١٨,٣	٢٩	٣,٤٦	١,٢٤٤
١٤	أخاف من أجواء الاختبار ولكني أعتبره مهمًّا للتعلم.	١٠,٧	١٧,٨	٢١,٣	٣٤,٩	١٥,٤	٣,٢٧	١,٢٢٧
١٥	لا أعاني من كثرة الاختبارات أثناء سير الدروس.	٥,٩	١٥,٤	١٠,٧	٣٦,٧	٣١,٤	٣,٧٢	١,٢٢٥

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٦	يؤكد مدرسونا أن الاختبار ليس العنصر الأهم في العملية التعليمية	١٠,١	٢٠,١	٢٤,٣	٢٥,٤	٢٠,١	٣,٢٥	١,٢٦٨
١٧	لا يدرِّبنا المدرس على نماذج من الأسئلة مشابهة لأسئلة الاختبار.	١٧,٢	١٧,٢	٢٠,١	٣٤,٩	١٠,٧	٣,٠٥	١,٢٨١
١٨	يهتم معلمونا بتعليمنا اللغة دون الالتفات لإنهاء الكتاب المقرر	١٣	١٤,٨	١٤,٨	٢٤,٩	٣٢,٥	٣,٤٩	١,٤١
١٩	لا يشكل الاختبار حافزا لإجراء نقاشات مفيدة مع زملائي.	١٧,٨	٢٥,٤	١٦,٦	٣٠,٢	١٠,١	٢,٨٩	١,٢٩١
٢٠	الاختبار ليس سببا لترسيخ المعلومات في الذاكرة.	٢٢,٥	٢٠,١	٢٠,٧	٢٧,٨	٨,٩	٢,٨	١,٣٠٦
٢١	يوجد توافق بين طريقة التدريس ونموذج الاختبار.	٧,٧	١٦,٦	١٥,٤	٣٤,٩	٢٥,٤	٣,٥٤	١,٢٤٩
٢٢	يوجد توافق بين المدرسين في طريقة إجراء الاختبار ومستوى صعوبته.	٢,٤	٨,٩	١٥,٤	٤٢,٦	٣٠,٨	٣,٩١	١,٠١٣
٢٣	لا أرغب بمتابعة تعلمي للغة العربية مستقبلاً.	١٤,٢	٢٣,٧	١٩,٥	٢٦,٦	١٦	٣,٠٧	١,٣١
٢٤	لا أقرأ كتبًا في اللغة العربية خارج إطار الكتب المقررة.	١١,٢	١٤,٨	٥,٣	٤٦,٧	٢١,٩	٣,٥٣	١,٢٩١

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢٥	أعتقد أن كليات الإلهيات ليست المكان الصحيح لتعلُّم العربية	١٩,٥	٢٧,٨	١٧,٢	١٥,٤	٢٠,١	٢,٨٩	١,٤٢

أما بالنسبة للإحصاءات الوصفية لأبعاد المقياس الأربعة فيوضحها الجدول (٨) التالي:

جدول (٨) يوضح الإحصاءات الوصفية لأبعاد المقياس

أبعاد المقياس	العينة	أصغر قيمة	أكبر قيمة	متوسط الإجابة	الانحراف المعياري
البعد الإيجابي: متوسط التوافق على الأثر الإيجابي لانعكاسية الاختبارات	١٦٩	١,٧	٥	٣,٥٤	٠,٦٦
البعد السلبي: متوسط التوافق على الأثر السلبي لانعكاسية الاختبارات	١٦٩	١,٣٨	٤,٢٥	٢,٩٨	٠,٥١
قلق الاختبار: متوسط الشعور بالقلق تجاه الاختبارات	١٦٩	١,٢٥	٥	٣,٦٤	٠,٧٥
التأثر برأي المعلم: هل تتأثر اتجاهات الطلبة بآراء المدرسين حول الاختبارات؟	١٦٩	١	٥	٣,٢٦	٠,٦٨

ثانياً: بالنسبة لمحاور المقياس:

لمعرفة الفروقات في اتجاهات الطلبة نحو أثر انعكاسية الاختبارات على التعلم، سنجري اختبار T-Test واختبار تحليل التباين ANOVA لمحاور المقياس بالنسبة للمتغيرات: الجامعة، والجنس، والسنة، ومعدل نجاح الطلبة، وفي حال وجود فروقات دالة إحصائيا ستتم عملية المقارنة البعدية عبر اختبار شيفيه لمعرفة مصدر الفروقات واتجاهها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١ – أبعاد المقياس بالنسبة لمتغير «الجامعة»:

بملاحظة الجدول (٩) وتحديداً العمود الأخير نجد أن جميع القيم أكبر من (٠,٠٥) مما يؤكد عدم وجود فروقات دالة إحصائياً لاستجابات الطلبة تجاه الأبعاد الأربعة للمقياس بالنسبة لمتغير الجامعة، ما يعني أن اتجاهات الطلبة نحو انعكاسية الاختبارات لم تتأثر باختلاف مكان الدراسة.

جدول (٩) يوضح اختبار T-test لأبعاد المقياس بالنسبة لمتغير الجامعة

	Levene's Test		t-test		
	F	الدلالة الإحصائية	T	df	الدلالة الإحصائية
البعد الإيجابي	٠,٤٤٢	٠,٥٠٧	١,١١٢	١٦٧	٠,٢٦٨
البعد السلبي	٠,٩٢٦	٠,٣٣٧	١,٣١٧-	١٦٧	٠,١٩٠
القلق	١,٥٥٥	٠,٢١٤	٢,٢٧٥	١٦٧	٠,٢٤٢
التأثر برأي المدرس	١,٢٦٦	٠,٢٦٢	٠,٢٠٠	١٦٧	٠,٨٤٢

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢- أبعاد المقياس بالنسبة لمتغير الجنس (طالب، طالبة):

الجدول (١٠) يوضح نتائج اختبار T-test لأبعاد المقياس بالنسبة لمتغير القلق:

	Levene's Test		t-test		
	F	الدلالة الإحصائية	T	df	الدلالة الإحصائية
البعد الإيجابي	١,٣٨٩	٠,٢٤٠	-,٥٦٢	١٦٧	٠,٥٧٥
البعد السلبي	٠,٤٩٥	٠,٣٣٩	١,٣٨٣	١٦٧	٠,١٦٩
القلق	١,٣١٩	٠,٢٥٢	-٢,٧١٦	١٦٧	٠,٠٠٧
التأثر برأي المدرس	١,٧٧٩	٠,١٨٤	٠,١٢٥	١٦٧	٠,٩٠١

وبملاحظة العمود الأخير نجد أن جميع القيم أكبر من (٠,٠٥) باستثناء القيمة (٠,٠٠٧) المقابلة لبعد القلق، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب والطالبات بالنسبة لبعد القلق، وبالنظر إلى متوسط الإجابات الموضحة بالجدول (١١) نلاحظ أن مؤشر القلق يرتفع عند الإناث (٣,٧٠١) مقارنة بنظرائهم الذكور (٣,٢٧٠)، ولعل السبب يعود إلى التكوين النفسي لشخصية الإناث عموماً، حيث يسيطر الخوف أو القلق الشديد على كثير من المواقف الحياتية التي تتطلب اتخاذ موقف ما سواء في الاختبارات أو غيرها، وبشكل عام فإن مؤشر القلق مرتفع لدى الطرفين، مما يدل أن لانعكاسية الاختبار تأثير سلبي على قلق الطلاب، وهذا سيؤثر على سير عملية التعلم والتعليم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (١١) يوضح الإحصاءات الوصفية لأبعاد المقياس مع مراعاة متغير الجنس

الجنس		العينة	متوسط الإجابة	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
البعد الإيجابي	طالب	٢٥	٣,٤٧٦	٠,٧٢٨	٠,١٤٥
	طالبة	١٤٤	٣,٥٥٦	٠,٦٤٦	٠,٠٥٣
البعد السلبي	طالب	٢٥	٣,١١٠	٠,٦٧٥	٠,١٣٥
	طالبة	١٤٤	٢,٩٥٨	٠,٤٧١	٠,٠٣٩
القلق	طالب	٢٥	٣,٢٧٠	٠,٧٦٠	٠,١٥٢
	طالبة	١٤٤	٣,٧٠١	٠,٧٢٨	٠,٠٦٠
التأثر برأي المدرس	طالب	٢٥	٣,٢٨٠٠	٠,٥٣٢٩٩	٠,١٠٦٦٠
	طالبة	١٤٤	٣,٢٦١٦	٠,٧٠٢٠٥	٠,٠٥٨٥٠

٣- أبعاد المقياس بالنسبة لمتغير «السنة الدراسية»:

بملاحظة الجدول (١٢) وتحديداً العمود الأخير، نجد أن جميع القيم أكبر من (٠٥, ٠) مما يؤكد عدم وجود فروقات دالة إحصائياً لاستجابات الطلبة تجاه الأبعاد الأربعة للمقياس بالنسبة لمتغير السنة الدراسية، ما يعني أن اتجاهات الطلبة نحو انعكاسية الاختبارات لم تتأثر باختلاف السنة الدراسية سواء تحضيرية أو أولى أو ثانية أو ثالثة أو رابعة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (١٢) يوضح اختبار تحليل التباين لأبعاد المقياس بالنسبة لمتغير السنة الدراسية

تحليل التباين (ANOVA)					
	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
البعد الإيجابي	٢,٥٦٥	٣	٠,٨٥٥	٢,٠١٢	٠,١١٤
البعد السلبي	٠,٧٨٢	٣	٠,٢٦١	١,٠١٢	٠,٣٨٩
القلق	١,٢١٠	٣	٠,٤٠٣	٠,٧١٩	٠,٥٤٢
التأثر برأي المدرس	١,٥٧٤	٣	٠,٥٢٥	١,١٤٣	٠,٣٣٣

٤ - أبعاد المقياس بالنسبة لمتغير «معدل النجاح»:

الجدول (١٣) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين لأبعاد المقياس بالنسبة لمتغير معدل النجاح:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (١٣) يوضح الإحصاءات الوصفية مع تحليل التباين بالنسبة لمتغير معدل النجاح

الإحصاءات الوصفية بالنسبة لمتغير معدل النجاح								تحليل التباين ANOVA	
أبعاد المقياس	معدل النجاح	العينة	متوسط الإجابة	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	F	الدلالة الإحصائية
البعد الإيجابي	٩٠ - ١٠٠	١٢	٣,٢٧٥	٠,٨٢٥	٠,٢٣٨	١,٧	٤,٤	٠,٨٠٦	٠,٤٩٢
	٨٠-٨٩	٢٢	٣,٥٠٥	٠,٦٩٩	٠,١٤٩	٢,٣	٤,٩		
	٦٥-٧٩	٧٦	٣,٥٦٥	٠,٦٠٩	٠,٠٧	٢,١	٥		
	٥٠-٦٤	٥٩	٣,٥٨٨	٠,٦٧١	٠,٠٨٧	٢	٤,٩		
	الكلي	١٦٩	٣,٥٤٤	٠,٦٥٨	٠,٠٥١	١,٧	٥		
البعد السلبي	٩٠-١٠٠	١٢	٣,٢٨١	٠,٤٢	٠,١٢١	٢,٨٨	٤,١٣	٣,١٦٧	٠,٠٢٦
	٨٠-٨٩	٢٢	٣,١٦٥	٠,٥٠٩	٠,١٠٩	٢,١٣	٤,١٣		
	٦٥-٧٩	٧٦	٢,٩٤٧	٠,٤٥٢	٠,٠٥٢	١,٨٨	٤,٢٥		
	٥٠-٦٤	٥٩	٢,٨٩٤	٠,٥٦	٠,٠٧٣	١,٣٨	٤		
	الكلي	١٦٩	٢,٩٨١	٠,٥٠٨	٠,٠٣٩	١,٣٨	٤,٢٥		
القلق	٩٠-١٠٠	١٢	٣,١٦٧	١,٠٨٩	٠,٣١٤	١,٢٥	٥	٧,٢٦١	٠,٠٠
	٨٠-٨٩	٢٢	٣,٢٠٥	٠,٦٨	٠,١٤٥	١,٧٥	٤		
	٦٥-٧٩	٧٦	٣,٦٣٢	٠,٧٤٨	٠,٠٨٦	١,٧٥	٥		
	٥٠-٦٤	٥٩	٣,٩٠٣	٠,٥٥٩	٠,٠٧٣	٢,٥	٥		
	الكلي	١٦٩	٣,٦٣٨	٠,٧٤٧	٠,٠٥٧	١,٢٥	٥		
التأثر برأي المدرس	٩٠-١٠٠	١٢	٣,١١١	٠,٨٣٣	٠,٢٤	٢	٥	٢,٥٨٢	٠,٠٦٠
	٨٠-٨٩	٢٢	٣,٠١٥	٠,٨٨٢	٠,١٨٨	١	٥		
	٦٥-٧٩	٧٦	٣,٢٢٨	٠,٥٣١	٠,٠٦١	٢	٤,٦٧		
	٥٠-٦٤	٥٩	٣,٤٣٥	٠,٧٠٤	٠,٠٩٢	١,٦٧	٥		
	الكلي	١٦٩	٣,٢٦٤	٠,٦٧٨	٠,٠٥٢	١	٥		

وبملاحظة العمود الأخير، نجد أن جميع القيم أكبر من (٠,٠٥) باستثناء القيمة (٠,٠٠) المقابلة لبعد القلق مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة المتفاوتين بمعدل النجاح بالنسبة لبعد القلق، وبملاحظة متوسط الإجابات الموضحة بالجدول (١٤) بعد إجراء

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية نلاحظ وجود مقارنتين أحدثتا فروقاً دالة إحصائيا هما:

١. المقارنة بين المجال (٩٠-١٠٠) والمجال (٥٠-٦٤) حيث كانت الدلالة الإحصائية (٠,٠١٥).
٢. المقارنة بين المجال (٨٠-٨٩) والمجال (٥٠-٦٤) حيث كانت الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٢).

وفي كلتا الحالتين كانت الفروقات لصالح معدل الدرجات ضمن المجال (٥٠-٦٤) بمعنى أن الطلبة الذين تنحصر معدلات نجاهم ضمن المستوى المنخفض أظهروا قلقاً متزايداً تجاه أثر انعكاسية الاختبارات على مسار تعلمهم اللغة العربية مقارنة بنظرائهم من ذوي معدلات النجاح المرتفعة، ولعل ما يفسر ذلك أن الطلبة من ذوي المستوى المنخفض غالباً ما يبحثون عن مبررات تفسر تحصيلهم المنخفض خارج ذواتهم، وقد يكون السبب أيضاً أن معظم المدرسين يولون اهتماماً أكثر بالطلاب المتفوقين، وهذا ما يطمئنهم أكثر من نظرائهم منخفضي المستوى.

جدول (١٤) يوضح اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات المتعددة البعدية

المقارنات بالنسبة لبعد القلق			متوسط الاختلاف	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
بعد القلق	٩٠-١٠٠	٨٠-٨٩	-٠,٠٣٨	٠,٢٥٤	٠,٩٩٩
		٦٥-٧٩	-٠,٤٦٥	٠,٢٢٠	٠,٢٢٠
		٥٠-٦٤	-,٧٣٥٨٨*	٠,٢٢٤	٠,٠١٥
	٨٠-٨٩	٩٠-١٠٠	٠,٠٣٨	٠,٢٥٤	٠,٩٩٩
		٦٥-٧٩	-٠,٤٢٧	٠,١٧٢	٠,١٠٧
		٥٠-٦٤	-,٦٩٨٠٠*	٠,١٧٧	٠,٠٠٢
	٦٥-٧٩	٩٠-١٠٠	٠,٤٦٥	٠,٢٢٠	٠,٢٢٠
		٨٠-٨٩	٠,٤٢٧	٠,١٧٢	٠,١٠٧
		٥٠-٦٤	-٠,٢٧١	٠,١٢٣	٠,١٨٧
	٥٠-٦٤	٩٠-١٠٠	,٧٣٥٨٨*	٠,٢٢٤	٠,٠١٥
		٨٠-٨٩	,٦٩٨٠٠*	٠,١٧٧	٠,٠٠٢
		٦٥-٧٩	٠,٢٧١	٠,١٢٣	٠,١٨٧

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تفسير النتائج:

لابد أن نستند في تفسير النتائج إلى التساؤل الذي طرحته الدراسة، وهو: ما أثر انعكاسية الاختبار على عملية التعلم من وجهة نظر الطلبة؟ وللإجابة عن هذا التساؤل، ومن خلال ما تقدم عرضه في الجداول الممثلة لتحليل المقياس نجد أن الموقف السلبي تجاه الاختبارات والذي مثلته العبارات ذوات الأرقام (٦، ٧، ٨، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٥) لم تتفاوت آراء الطلبة حوله باختلاف متغيرات الجنس والجامعة والسنة الدراسية ومعدل النجاح. وبملاحظة الجدول (٨) نجد أن متوسط الإجابة عن موقف الطلبة تجاه البعد السلبي للاختبار بلغ (٢,٩٨) وهذه القيمة تقع ضمن المنطقة الرافضة للأثر السلبي للاختبار، أي أن اتجاهات الطلبة لم تتفق مع الأثر السلبي لانعكاسية الاختبارات على تعلمهم اللغة العربية. ولكن في المقابل لو نظرنا إلى العبارة التي تناولت علاقة الاختبار بتعلم اللغة العربية (العبارة ١٣ من المقياس) لوجدنا بأن الذين رفضوا أن يكون الاختبار هو سبب لتعلمهم اللغة العربية بلغت نسبتهم (٤٧,٣٪) والذين اتخذوا موقف الحياد من الإجابة عن هذا السؤال كانت نسبتهم (٢٦,٦٪) وهي تفوق ولو بمقدار ضئيل نسبة الذين اعتبروا أن الاختبار سبب لتعلمهم اللغة العربية (٢٦٪).

لعل الصورة تصبح أكثر وضوحاً إذا ما لاحظنا أن متوسط الإجابة عن البعد الذي يمثل الاتجاه الإيجابي لآراء الطلبة حول انعكاسية الاختبار بلغ (٣,٥٤) وتقابل هذه القيمة منطقة الحياد بالنسبة لتدريج المقياس، وهذا يعني أن الطلبة رغم رفضهم للأثر السلبي لانعكاسية الاختبار على تعلمهم للغة العربية، إلا أنهم لم يكونوا متحمسين لاعتبار أن للاختبار أثرا إيجابيا، فهم لم يصرحوا بالأثر السلبي كما حصل مع دراسة (Shih, 2007)، وكذلك لم يكونوا متحفزين كثيرا للأثر الإيجابي كما أشارت إليه دراسات (Li, 1990) و (Shohamy, 1993) ولعل السبب في هذا التأرجح لآراء الطلبة يعود إلى عامل القلق الذي بدا تأثيره واضحاً على استجاباتهم للبعد المتعلق به، حيث بلغ متوسط الإجابة عن بعد قلق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاختبار (٣,٦٤) وهي تقترب من منطقة الموافقة على أن لقلق الاختبار أثراً سلبياً على تعلمهم اللغة العربية. وهنا تلتقي نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (Ferman, 2004) حين أكد وجود تفاعل بين مستوى القلق وبين الدافعية لتعلم اللغات، وتوصل من خلال دراسته إلى أن الطلبة من ذوي القدرات المتوسطة أبدوا مستويات دافعية منخفضة لمتابعة تعلم اللغات بعد اختبارات اللغة، حيث كانت انعكاسية الاختبار عليهم سلبية، على عكس الطلاب من ذوي القدرات الجيدة، وهذا ما تؤكده أيضاً الدراسة الحالية من خلال ارتفاع نسبة الموافقة على الأثر الإيجابي للاختبار لدى الطلبة المتفوقين مقارنة مع نظرائهم متوسطي ومنخفضي المستوى، وقد أيدت نتائج دراسات كل من بوث و لي (Booth & Lee, 2014 & 2016) هذه النتيجة، إذ أشارا إلى أنه كلما كانت نتائج الاختبار مرتفعة أدى ذلك إلى انعكاسية إيجابية على دافعية التعلم، والعكس بالعكس.

الخاتمة والتوصيات

بعد أن أوجزنا أهم النقاط التي يمكن أن تعلب دوراً محورياً في تحويل أثر الانعكاسية من الضفة السلبية إلى نظيرتها الإيجابية، نستطيع القول إنه مازال أمامنا العديد من الخطوات التي ينبغي إنجازها في ميدان الاختبارات والتي من شأنها أن تحول الاختبار من أداة قد تكون غير مرغوبة لدى فئة ليست قليلة إلى أداة فعالة تمثل مرتكزاً مهماً كإحدى مؤشرات تطوير عملية التعليم، لذلك توصي الدراسة الحالية بإجراء دراسات أخرى في هذا الصدد حتى تكتمل الصورة، ويأخذ الاختبار مكانه الصحيح كعنصر فعال ضمن دائرة العملية التعليمية.

نضع فيما يلي بين يدي الباحثين ومعدي الاختبارات والجهات المعنية بعض التوصيات التي يمكن أن يستهدوا بها عند دراسة أثر انعكاسية الاختبارات على عملية التعليم:

- غالباً ما يتضح أثر الانعكاسية بشكل جلي في الاختبارات المصيرية high-stakes

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

exams والتي ترتبط نتائجها بقرارات مهمة بالنسبة لمتلقي الاختبار، وسبب ذلك أنه في هذا النوع من الاختبارات يرتفع عامل القلق عند المُمتَحنين فيؤثر ذلك سلباً على تعلمهم أو على آرائهم حول جدوى الاختبارات كما أظهرت لنا نتائج الدراسة الحالية.

- تعتبر الانعكاسية بمثابة الجسر الواصل بين الاختبار من جهة، وبين عمليتي التعليم والتعلم من جهة أخرى.
- يمكن النظر إلى الانعكاسية على أنها أداة مساعدة للإصلاح التعليمي، ولكن بشرط أن يُحسن استخدامها من خلال الاعتناء الدقيق بطريقة إعداد الاختبارات.
- يمكن أن يكون للانعكاسية تأثيرات متعددة (وغالباً ما تكون سلبية) على جوانب مختلفة من العملية التعليمية إذا لم تُحدد شروط الاستفادة منها.
- تدفع الانعكاسية المعلمين والمتعلمين لفعل أشياء لا يقدمون عليها بالأحوال العادية، ولكن رغبة منهم في تجاوز الاختبار يقدمون على فعلها، كاستخدام كثير من الاختبارات المشهورة وسيلة للحصول على عمل في شركة ما أو الظفر بقبول للدراسة في جامعة ما وما إلى ذلك من الاستخدامات التجارية للاختبارات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

- زكي السيد علي، أسامة. (٢٠١٦). الاختبارات اللغوية: مقاربة منهجية تطبيقية (ص ١٠). الرياض، المملكة العربية السعودية: دار وجوه للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة (ص ٥٦-٥٨). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

- Alderson, D. Wall. (1993). Does washback exist? [J]. Applied Linguistics.14(2),116 –129
- Alderson, J. C. (2004). 'Foreword' in L. Cheng,Y. Watanabe, and A. Curtis (eds.).Washback in language testing: research contexts and methods. London: Lawrence Erlbaum, pp. ix–xii.
- Alderson, J. C., & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL Preparation courses: A Study of washback. language testing, 13(3), 280-297.
- Andrews, S. (2004). Washback and curriculum Innovation. In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), Washback in language testing: Research-Context and Methods (pp. 37-52). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. (1996). Language testing in practice: Designing and developing useful language Tests. Oxford: OUP.
- Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A Review of the washback conceptin language testing. Language testing 13, 257-279.
- Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H. F., Linn, R. L., ... & Shepard, L. A. (2010). Problems with the Use of Student

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Test Scores to Evaluate Teachers. EPI Briefing Paper# 278. Economic Policy Institute.

- Booth, D., & Lee, N. (2014). TOEFL is TOEFL and class is class: Exploring the washback of the paper-based TOEFL at one Japanese University. Paper presented at The 1st IRI Research Forum. Kansai Gaidai University, Osaka. Booth, D., & Lee, N. (2016). Learner conceptualizations and washback of the paper-based TOEFL test on student affect at one Japanese university. Paper presented at The 2nd IRI Research Forum. Kansai Gaidai University, Osaka.
- Buck, G. (1988). Testing listening comprehension in Japanese university entrance exams. JALT Journal, 10, 15-42.
- Burrows, C. (2004). Washback in classroom-based assessment: A study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: L.
- Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 113–128.
- Cheng, L. (2005). Changing language teaching through language testing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, L., Sun, Y., & Ma, J. (2015). Review of washback research literature within Kane's argument- based validation framework. Language Teaching,48,436–470.
- Darling-Hammond, Linda. (2010). Te Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future. New York: Teachers College Press.
- Davies, A. (1997). Demands of being professional in language testing. Language testing, 14(3), 328–339.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T., & McNamara, T. (1999).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Dictionary of language testing. Cambridge: CUP/UCLES.

- Ferman, I. (2004). The washback of an EFL national oral matriculation test to teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gates, S. (1995). Exploiting washback from standardized tests. Language testing in Japan, 101-106.
- Green, A. (2007). IELTS Washback in Context: Preparation for academic writing in higher education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, A. (2007). Washback to learning outcomes: A comparative study of IELTS preparation and university presessional language courses. Assessment in Education 14, 75–97.
- Gu, X. (2007). Positive or Negative: An Empirical study of CET washback. Chongqing: Chongqing University Press.
- Heaton, J. B. (1990). Classroom testing. Harlow: Longman.
- Hughes, A. (1993). Backwash and TOEFL 2000. Unpublished manuscript. University of Reading, England.
- Hughes, A. (2003). Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, X. (1990). How powerful can a language test be? The MET in China. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 11(5), 393–404.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (1984). Research in education: A conceptual introduction. Boston: Little, Brown, and Company,
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. Language testing,13, 241–256.
- Prodromou, L. (1995). The backwash effect: from testing to teaching. ELT Journal,49 (1)13–25.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Qi, L. (2005). Stakeholders’ Conflicting aims undermine the washback function of a High-Stakes test. Language testing, 22(2), 142–173.
- Ravitch, D. (2016). The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. Basic Books.
- Read, J., & Hayes, B. (2003). The impact of the IELTS on preparation for academic study in New Zealand. IELTS International English Language Testing System Research Reports, 4, 153–206.
- Roger, H. (2006). Impact theory and practice: Studies of the IELTS Test and Progetto Lingue 2000. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saif, S. (1999). Theoretical and empirical considerations in investigating washback. A study of ESL/EFL learners. Doctoral Dissertation. University of Victoria.
- Shih, C. M. (2007). A new washback model of students’ learning. The Canadian Modern Language Review, 64(1), 135–162.
- Shohamy, E. (1993). The power of test: The impact of language testing on teaching and learning. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over Time. Language testing, 13(3), 298-317.
- Spolsky, B. (1994). The examination-classroom backwash cycle: some historical cases. In Bringing about change in language education: proceedings of the International Language in Education Conference. University of Hong Kong.
- Tsagari, D. (2007). Review of washback in language testing: How has been done?
- What more needs doing? Washington, DC: Center for Applied Linguistics (ERIC Document Reproduction Services No. ED 497709).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Tsagari, D. (2009): Revisiting the concept of washback: investigating FCE in Greek language schools. Cambridge ESOL: Research Notes, 35. 5–10.
- Watanabe, Y. (2001). Does the university entrance examination motivate learners? A case study of learner interviews. In-Transequator exchanges: A collection of academic papers in honour of Professor David Ingram (Vol.100–110). Akita: Faculty of Education and Human Studies, Akita University.
- Watanabe, Y. (2004). Methodology in washback studies. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), Washback in language testing: Research contexts and methods (pp. 19–36). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د. علي بن محمد الغامدي[١]

المستخلص

هدف هذا البحث إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة وبعض المتغيرات (الجنسية والعمر والمستوى الدراسي ولغة الأم) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة البحث من (٨٠٢) متعلمين من جميع مستويات متعلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وقد تكونت أدوات البحث من استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة، ومقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، وقد توصل البحث إلى قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة تضمنت خمسة أبعاد رئيسة، ينتمي إليها (٣٣) عبارة فرعية؛ أما فيما يتعلق بمدى توافر درجة الكفاءة الذاتية في القراءة، فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الموزون لبعد المتعلم بلغت قيمته (٤,٤٤) إذ احتل المرتبة الأولى، وفي بعد المتعلم داخل القاعة الدراسية بلغت قيمته (٣,٤٥) إذ احتل المرتبة الرابعة، وفي بعد المعلم بلغت قيمته (٣,٨٧) حيث احتل المرتبة الثانية، وفي بعد محتوى المقرر الدراسي بلغت قيمته (٣,٩٢) حيث احتل المرتبة الخامسة، وفي بعد التقويم بلغت قيمته (٣,٩٥) حيث احتل المرتبة الثالثة، كما توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى

١- الأستاذ المساعد بقسم الإعداد اللغوي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دلالة (٠ , ٥٠) بين الكفاءة الذاتية في القراءة ومتغيرات (الجنسية، والمستوى الدراسي، ولغة الأم) كما تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية في القراءة ومتغير العمر.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية في القراءة، متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Self-Efficacy in Reading and its Relationship to Some Variables Among Arabic Learners Who Speaks Other Languages

Ali Bin Mohammed Ahmed Al-Ghamdi, Assistant Professor, Institute of Arabic for Speakers of Other Languages, Islamic University of Medina.

Abstract

The aim of this research is to know the relationship between self-efficacy in reading and some variables (nationality, age, academic level and mother tongue) among Arabic language learners who speaks other languages، and to achieve these goals the researcher used the descriptive analytical approach. The research sample consisted of (208) learners from all levels of the Institute of Arabic Language Teaching for non-Arabic speakers at Islamic University of Madinah, The research tools consisted of identifying the dimensions of self-efficacy in reading, and a measure of self-efficacy in reading, the research reached a list of dimensions of self-efficacy in reading that included (5) main dimensions, to which (33) sub-words belong, as for the degree of availability of the degree of self-efficacy in reading, the results showed that the weighted average of the learner's dimension was (4.44), as it ranked first, and distance of the learner in the classroom, its value reached (3.54), where it ranked fourth, distance of the teacher, its value reached (3.78), where it ranked second, and after the course content, its value reached (3.29), where it ranked fifth, distance of evaluation, its value reached (3.59), where it ranked third. The research also concluded that there is a positive correlation statistically significant at the level of significance (0.05) between self-efficacy in reading and variables (nationality, academic level, and mother tongue) It was also shown that there was no correlation between reading self-efficacy and the age variable.

Keywords: self-proficiency in reading، Arabic language learners who speaks other languages

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة

تعد اللغة العربية من أهم اللغات عبر التاريخ، فهي تحتل مكانة عالمية بين لغات العالم، ويعود ذلك لأسباب عديدة منها: أسباب دينية، إذ ترتبط اللغة العربية ارتباطًا وثيقًا بالقرآن الكريم، والسنة النبوية، والعقيدة الإسلامية، وأسباب اقتصادية، حيث أنعم الله سبحانه وتعالى على البلاد العربية عامة وعلى المملكة العربية السعودية خاصة بالنفط، وأسباب ثقافية، إذ يأتي آلاف الحجاج إلى المملكة العربية السعودية لأداء فريضة الحج، وكذلك لأداء فريضة العمرة؛ فيكتسبون ثقافة المجتمع السعودي، وأسباب جغرافية، إذ يوجد في المملكة العربية السعودية أطهر بقعتين في العالم، وكذلك موقعها الإستراتيجي على خريطة العالم، وأسباب تعليمية، حيث تقدم المملكة العربية السعودية لجميع المسلمين تعليم اللغة العربية مجانًا، فيأتي المتعلمون من كل أنحاء العالم، ليتعلموا القرآن الكريم والعلوم الشرعية واللغة العربية.

وقد تميزت اللغة العربية بخصائص كثيرة لا نجدها في لغات أخرى، فتميزت بالحفاظ على تراثها اللغوي من الماضي إلى الحاضر، وتميزت اللغة العربية بظاهرة الاشتقاق، والترادف، والإعراب، فنجد في اللغة العربية حروفًا تكتب ولا تنطق، وكذلك حروفًا تنطق ولا تكتب.

وتعد المهارات اللغوية الإنتاجية (التحدث والكتابة)، والمهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) مهمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. فمهارة القراءة فن من الفنون الأساسية للغة، فهي الأساس الذي تُبنى عليه فروع النشاط اللغوي من استماع، وحديث، وكتابة، وليس هناك ريب في أن القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع الحديث. (الخليفة، ١٤٢٣هـ : ١١٧). ولهذا تعد القراءة من المهارات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المهمة لدى المتعلمين، فهي الوسيلة التي يكتسب بها المتعلم المعارف، وتساعده في تنمية لغته، وجمع معلوماته.

وتعد الكفاءة الذاتية في القراءة وسيلة أساسية في اكتساب المعارف، وتنمية شخصية المتعلم، وتزيد من دافعيته للتعلم، وتثري حصيلته اللغوية، فيصبح المتعلم ناضجًا في تفكيره وأسلوبه. ويرى (باندورا، ١٩٩٣م: ١١٧) أن لدى المتعلم القدرة على ضبط سلوكه ونشاطه في القراءة نتيجة ما لديه من معتقدات ذاتية تمكنه من التحكم في مشاعره وأفكاره في أثناء قراءة النصوص، وهذه المعتقدات تشكل المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه في القراءة، مما يجعله يبذل قصارى جهده في تحقيق إتقانه في القراءة فكلما زاد الإحساس بالكفاءة في القراءة زاد الجهد والمثابرة.

ولهذا تعد كفاءة الذات القرائية إحدى الجوانب الدافعية التي تبني سلوك الفرد وتوجه أداءه في أثناء قراءة النصوص، بالإضافة إلى أن الفرد ذا الكفاءة الذاتية المرتفعة في القراءة يتسم ببذل الجهد والمثابرة، فكفاءة الذات القرائية تعتبر من أهم المتغيرات المؤثرة في الأداء التعليمي للمتعلمين، والتي يمكن من خلالها زيادة مستوى الأداء والتحصيل لديهم (الطيب، ٢٠١٢م: ٢٠١).

وقد نجد أن هناك بعض المتغيرات لها علاقة بالكفاءة الذاتية في القراءة لدى المتعلمين، بما ينعكس عليهم ذلك في الفهم والاستيعاب والتركيز والثقة بالنفس في أثناء قراءة النص القرائي. ولهذا ينبغي علينا البحث في هذه المتغيرات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في القراءة؛ لمعرفة قدرات ومستويات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. من هنا جاءت فكرة البحث الحالي الكفاءة الذاتية في القراءة، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلة البحث:

شعر الباحث في أثناء تدريسه لمقررات القراءة أن هناك اختلافًا في مستويات المتعلمين في أثناء قراءة النص القرائي، ورأى أن هذا الاختلاف قد يعود لبعض المتغيرات لدى المتعلمين ومن هذه المتغيرات ما يلي:

١. الجنسية.
٢. العمر.
٣. المستوى الدراسي.
٤. لغة الأم.

وقد أوصت بعض الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية في القراءة إلى أهمية رفع مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى المتعلمين ومنها دراسة (العلوان والمحاسنة، ٢٠١١م)، ودراسة (مارا، ٢٠١٣م)، ودراسة (القرني، ٢٠١٨م).

بناءً على ما سبق تحدّدت مشكلة البحث في اختلاف معتقدات المتعلمين، وفي قدرتهم على القراءة وفقًا لجنسيتهم ولمرحلتهم العمرية ومستواهم الدراسي ولغتهم الأم، بما يتطلب معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة وهذه المتغيرات؛ ليستفاد منها عند بناء البرامج التعليمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أسئلة البحث

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أبعاد الكفاءة الذاتية اللازمة في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٢. ما درجة توافر الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٣. ما علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة بالجنسية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. ما علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة بالعمر لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٥. ما علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة بالمستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٦. ما علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة بلغة الأم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١. إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية اللازمة في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٢. تحديد درجة توافر الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٣. تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة بالجنسية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٤. تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة بالعمر لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٥. تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة بالمستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٦. تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة بلغة الأم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهمية البحث:

- يفيد متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة المناسبة لهم.
- يفيد الباحثين في تقديم مجموعة من الأدوات البحثية.
- يفيد معدي المناهج إذ قدم لهم قائمة بالكفاءة الذاتية في القراءة.
- يفتح المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء دراسات قائمة على الكفاءة الذاتية في القراءة.

مصطلحات البحث:

يكتفي الباحث هنا بعرض التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

- **تعريف الكفاءة الذاتية في القراءة:**

قدرة المتعلم على فهم النص المقروء، واستيعابه، وإضافة أفكار جديدة، وتلخيصه بأسلوب إبداعي، وتوقع أحداثه، ووضع خاتمة لنهايته؛ بما يساعده في تطوير مستواه اللغوي، وزيادة ثقته بنفسه.

- **متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى:**

مجموعة من المتعلمين من غير الناطقين بالعربية يتعلمون العلوم الشرعية، واللغة العربية، وما يرتبط بها من مهارات، ليتقنوها سواءً داخل بلدانهم أو خارجها.

حدود البحث:

- **الحدود المكانية:**

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- **الحدود البشرية:**

متعلمو معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **الحدود الزمانية:**

الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠ه لتطبيق أدوات البحث.

- **الحدود الموضوعية:**

اقتصر البحث على الكفاءة الذاتية في القراءة.

الإطار النظري

- **مفهوم الكفاءة الذاتية في القراءة:**

عرفها (باندورا،١٩٩٥م: ٤٥) بأنها فاعلية تقوم على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق القراءة، وأنها ليست مشاعر عامة، وإنما مشاعر ذاتية لتوضح مدى مثابرته، والجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتجاوزه للصعاب ومقاومته للفشل.

وعرفها (تشابهان وتونمر، ١٩٩٧م:٢٩١) بأنها أحد أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي، وهو ناتج للعلاقات الداخلية بين ثلاثة مكونات هي: الكفاءة المدركة في أداء المهام القرائية المختلفة، وإدراك الأنشطة القرائية بصفة عامة على أساس مستوى سهولتها أو صعوبتها، والمشاعر المختلفة تجاه المواقف القرائية. وعرفها (ويجفيلد، ٢٠٠٤م: ٥٦) بأنها تقييم الفرد المتعلق بقدرته على إنجاز مهمة قرائية محددة، وأثره على أدائه على مهمات مشابهة. وعرفها (عبدالباري، ٢٠١٠م : ١٧٣) بأنها قدرة الفرد على تقويم نفسه في القراءة من خلال معرفته لمستواه القرائي، واحتفاظه بما يقوم بقراءته، ويتضح ذلك في كفاءته القرائية، ودرجة صعوبة ما يقرأه، ومشاعره تجاه القراءة. وعرفها (برات سالا وريدفورد، ٢٠١٢م: ١١) بأنها تقويم القارئ لذاته والمتعلق بالقدرة على إنجاز مهمة قرائية محددة، ووعيه بمدى قدرته على السيطرة على سلوكه القرائي. كما عرفها (القرني، ٢٠١٨م: ٦٤) بأنها قدرة طالب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية على تقويم نفسه في مهارات فك الرموز المكتوبة من خلال معرفته لمستواه، واحتفاظه بما تم إنجازه، مما يؤدي إلى زيادة ثقته بقدراته.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

بناء على ما اطلع عليه الباحث فيما جاء في دراسة (القرني، ٢٠١٨م) توصل إلى خمسة أبعاد رئيسه في الكفاءة الذاتية في القراءة؛ يمكن من خلالها أن تسهم في تطور مستوى متعلم اللغة العربية الناطق بلغاتٍ أخرى حول فاعليته في أثناء القراءة وهي:

المتعلم: يعد المتعلم الركن الرئيسي في العملية التعليمية، لهذا ينبغي على المتعلم مضاعفة جهده في الاطلاع، وينبغي عليه أن يقرأ النص القرائي قراءة صحيحة، ويحاول فهم الكلمات الصعبة، وكذلك استيعاب ما يقرؤه من معلومات في النص القرائي، فنجاح المتعلم وتميزه يدل على نجاح العلمية التعليمية.

- **المتعلم داخل القاعة الدراسية:** عندما يشعر المتعلم بالثقة في نفسه، وفي معلوماته، يستطيع قراءة النص أمام زملائه قراءة جهرية صحيحة، ويستطيع توضيح معاني الكلمات غير المفهومة، ومساعدة المتعلمين الذين لديهم ضعف في القراءة، وتأتي هذه الثقة عندما يكون لدى المتعلم الكفاءة الذاتية في القراءة.

- **المعلم:** يعد المعلم ركنًا من أركان العملية التعليمية، وهو الموجه والمرشد للمتعلمين، فيحتاج المتعلم حينما يقرأ إلى المساعدة، والوقوف بجانبه حتى ينطلق في القراءة، ويحتاج إلى التعزيز والتشجيع الذي ينعكس على المتعلم إيجابًا؛ مما يزيد من دافعيته للقراءة والاطلاع، فالمعلم يلعب دورًا كبيرًا في تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى المتعلمين.

- **محتوى المقرر الدراسي:** يعد المقرر الدراسي ركنًا من أركان العملية التعليمية؛ لهذا ينبغي أن تكون موضوعات مقررات القراءة لجميع المستويات بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية مرتبة ترتيبًا منطقيًا، متدرجة من البسيط إلى المعقد، وتتسم بالصحة والوضوح، ويراعى فيها الجانب الفني

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والإبداعي، وكذلك تتسم نصوصها بمواطن الجمال اللغوي، والصور الخيالية، وتقدم نصوصها مجموعة من المرادفات والتضاد والاشتقاق لزيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين التي بدورها تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين.

- **التقويم**: وهو الحكم على مدى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها التي خطط لها، والكشف عن المعوقات، والبحث عن أسبابها ووضع الحلول المناسبة لها من أجل تلافيها في المستقبل، فالمتعلم المتمكن من كفاءته القرائية يستطيع قراءة النص قراءة صحيحة خالية من الأخطاء، ويستطيع الإجابة عن أسئلة النص القرائي إجابة صحيحة، ويستطيع القيام بحل واجباته المنزلية التي تطلب منه في وقتها المحدد دون مساعدة أحد.

- **أهمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

تكمن أهمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى المتعلمين في عدة نقاط مهمة هي:

- دافعية المتعلم نحو القراءة، فهي تؤثر في مستواه التعليمي تأثيرًا كبيرًا.
- الاطلاع المستمر في معرفة الأحداث الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة التي تساعد المتعلم في استيعابه، وفي تعرفه على معاني كلمات جديدة، وتطور مستواه اللغوي.
- المشاركة في أنشطة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية سواء الثقافية أو الشعرية أو الدينية أو غيرها، فهي تزيد من تحدي المتعلم في الاطلاع، ومثابرته في تحصيل المعلومات، وتزيد من قدرته في التعبير أمام الآخرين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **خصائص الكفاءة الذاتية في القراءة:**

توصلت (عبد العظيم، ٢٠١٢م: ٢٥) إلى مجموعة من خصائص الكفاءة الذاتية في القراءة يمكن حصرها فيما يلي:

- ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي لدى المتعلمين، بل تختلف لدى المتعلم من مرحلة لأخرى، ومن مستوى لآخر.
- يمكن لأي متعلم أن يصل لأعلى مستويات كفاءة الذات القرائية لديه.
- ترتبط كفاءة الذات القرائية لدى المتعلم بالخبرات التعليمية والمواقف البيئية التي يتعرض لها، وما يحققه من نتائج في أثناء تعلمه.
- كفاءة الذات القرائية متغير معرفي يؤثر في أنماط التفكير لدى المتعلم بحيث يمكن أن تكون مساعدة، أو معيقة ذاتيًا لعمليات التفكير.

- **سبل تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

هناك عدة أمور يمكن أن تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى المتعلمين منها:

- تدريب المتعلمين على استيعاب ما يقرؤون من النصوص القرائية.
- تشجيع المتعلمين على القراءة، وحثهم على الذهاب إلى المكتبة.
- زيادة دافعية المتعلمين للاطلاع والقراءة بالتحفيز المستمر.
- تهيئة البيئة التعليمية للمتعلمين التي تساعدهم على القراءة.
- مساعدة المتعلمين حينما يحتاجون إلى ذلك، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- استخدام أحدث الإستراتيجيات الحديثة التي تنمي الكفاءة الذاتية في القراءة لدى المتعلمين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدراسات السابقة:

- دراسة (العلوان والمحاسنة،٢٠١١م) بعنوان (الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية).

حيث هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام إستراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام إستراتيجيات القراءة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة.

- دراسة (عبد العظيم، ٢٠١٢م) بعنوان (إستراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم).

هدفت هذه الدراسة إلى رفع كفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وذلك باستخدام إستراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات المجموعة التجريبية التي درست بالإستراتيجية القائمة على التعلم ذاتيًا، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ككل وفي مستوياته الفرعية، فهذه الإستراتيجية هدفت في جميع مراحلها إلى جعل الطالبات إيجابيات وفي تفاعل عميق ونشط ودائم مع المحتوى المقروء؛ حيث سعت كل طالبة إلى استثمار قدراتها ومهارات التنظيم الذاتي لديها للتمكن من فهم الموضوعات المقروءة وما ترتب على ذلك من اكتساب مهارات الفهم القرائي والقدرة على توظيفها، وبهذه الطريقة يصبح لدى الطالبات كفاءة ذاتية في القراءة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- دراسة (مارا، ٢٠١٣م) بعنوان (العلاقة بين مفهوم الذّات القرائي ومستوى التحصيل في امتحانات البيرلز الدولية لدى طلاب الصفوف الرابعة في المدارس الابتدائية في منطقة الناصرة).

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد علاقة بين مفهوم الذات القرائي والمستوى التحصيلي في اختبارات (البيرلز) لدى عينة البحث من طلاب الصفوف الرابعة في منطقة الناصرة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مفهوم الذات القرائي ومستوى التحصيل لدى طلاب الصفوف الرابعة في منطقة الناصرة، وقد أثر مفهوم الذات القرائي بشكل إيجابي على تحصيل الطلاب.

- دراسة (القرني، ٢٠١٨م) بعنوان (فاعلية برنامج قائم على المدخل التقني في علاج صعوبات القراءة وتنمية الذات القارئة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى).

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة بصعوبات تعلم مهارات القراءة، وتحديد أبعاد الذات القارئة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإعداد برنامج قائم على المدخل التقني في علاج صعوبات القراءة وتنمية الذات القارئة، وقياس فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية أبعاد الذات القارئة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لأبعاد الذات القارئة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية أبعاد الذات القارئة لدى (عينة البحث) وفي كل بعد من أبعاد الاختبار على حدة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- دراسة (زهران، ٢٠١٨م) بعنوان (تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية).

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك في ضوء مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، وقد استخدمت الباحثة المنهجين الآتيين: المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ثبوت فاعلية مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

- **أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:**

١. اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في البحث عن أهمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى المتعلمين.

٢. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (القرني، ٢٠١٨م) في تطبيق تجربة البحث على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (زهران، ٢٠١٨م) في منهج البحث حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (زهران، ٢٠١٨م).

- **أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:**

١. اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (العلوان ومحاسنة، ٢٠١١م) ودراسة (عبد العظيم،٢٠١٢م) ودراسة (مارا،٢٠١٣م) ودراسة (زهران،٢٠١٨م) في تطبيق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تجربة البحث، حيث طبقت الدراسات السابقة على متعلمي اللغة العربية الناطقين بها؛ بينما طبقت الدراسة الحالية على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (العلوان ومحاسنة، ٢٠١١م) ودراسة (عبد العظيم،٢٠١٢م) ودراسة (مارا،٢٠١٣م) ودراسة (القرني،٢٠١٨م) ودراسة (زهران،٢٠١٨م) في منهج البحث حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ بينما استخدمت الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في البحث الحالي في بناء الأدوات الآتية:**

١. استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة.

٢. مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

منهجية البحث:

من خلال أهداف هذا البحث التي يسعى الباحث إلى تحقيقها، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وذلك لوصف البيانات المستخدمة في البحث، وتحليل النتائج الميدانية. ويعرفها (عبيدات، وعبدالحق، وعدس، ٢٠٠٣م: ٢١٩): دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كميًا أو كيفيًا، فالكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما الكمي فيعطينا وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

- **المجتمع:**

متعلمو معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وكان عددهم في العام الجامعي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ) ١٨٢٠ طالبًا.

- **العينة:**

متعلمو معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة جميع المستويات (الأول - الثاني -الثالث -الرابع) وبلغ عددهم (٢٠٨) طلاب لعينة البحث الأساسية، و(٣٠) طالبًا للعينة الاستطلاعية، ويبين الجدول الآتي جنسيات المتعلمين:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (١)

جنسيات المتعلمين

م	الجنسية
١	البرتغال
٢	الصومال
٣	أمريكا
٤	الدنمارك
٥	كنغوليا
٦	إيطاليا
٧	غينيا بيساو
٨	مدغشقر
٩	الهند
١٠	زامبيا
١١	روسيا
١٢	ناميبيا
١٣	هولندا
١٤	إثيوبيا
١٥	الصين
١٦	إندونيسيا

م	الجنسية
٣٤	بلجيكا
٣٥	الفلبين
٣٦	توجو
٣٧	أفغانستان
٣٨	كازخستان
٣٩	السويد
٤٠	استراليا
٤١	انغولا
٤٢	اليابان
٤٣	بروروندي
٤٤	باكستان
٤٥	ماليزيا
٤٦	الجبل الأسود
٤٧	النيبال
٤٨	سويسرا
٤٩	ألبانيا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٧	بنجلاديش
١٨	بوتسوانا
١٩	فرنسا
٢٠	نيجيريا
٢١	الرأس الأخضر
٢٢	قرغيزستان
٢٣	الكنغو الديمقراطية
٢٤	بريطانيا
٢٥	الكاميرون
٢٦	فنزويلا
٢٧	جنوب إفريقيا
٢٨	سيشل
٢٩	كندا
٣٠	تايلاند
٣١	كوسوفو
٣٢	غانا
٣٣	كمبوديا

٥٠	صربيا
٥١	غينيا الإستوائية
٥٢	فنلندا
٥٣	النيجر
٥٤	ملاوي
٥٥	اليونان
٥٦	أوزباكستان
٥٧	أذربيجان
٥٨	العراق
٥٩	مقدونيا
٦٠	سيراليون
٦١	سيرلانكا
٦٢	البوسنة
٦٣	إيران
٦٤	أوغندا
٦٥	جزر القمر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويبين الجدول الآتي لغات الأم للمتعلمين:

جدول (٢)

لغات الأم للمتعلمين

م	اللغة الأم	م	اللغة الأم
١	الفرنسية	٣٢	الفلاتية
٢	الصومالية	٣٣	البوسنوية
٣	الإنجليزية	٣٤	الألمانية
٤	الدنماركية	٣٥	كيروندية
٥	الإيطالية	٣٦	الصربية
٦	البرتغالية	٣٧	المليبارية
٧	الملغاشية	٣٨	الإنغوشية
٨	الماليالامية	٣٩	الفنلندية
٩	الشيشانية	٤٠	الزرما
١٠	الروسية	٤١	المندنكا
١١	الأمهرية	٤٢	الشيشيوا
١٢	الصينية	٤٣	البشتوية
١٣	الأمازيغية	٤٤	أوزبكية
١٤	الإندونيسية	٤٥	أذرية
١٥	البنغالية	٤٦	الكردية
١٦	التسوانية	٤٧	لينغالا
١٧	الأوردية	٤٨	التايلندية
١٨	كريولية	٤٩	المالاوية
١٩	قيرغيزية	٥٠	الشونا
٢٠	السواحلية	٥١	البلنتية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢١	السوندا
٢٢	السيدامون
٢٣	الاسبانية
٢٤	الألبانية
٢٥	الهوسا
٢٦	الخميرية
٢٧	الهولندية
٢٨	التاغالوغية
٢٩	الدرية
٣٠	الأردية
٣١	السويدية

٥٢	الفولانية
٥٣	السنهالية
٥٤	الفارسية
٥٥	الكجراتية
٥٦	القمرية
٥٧	التاميلية
٥٨	النيبالية
٥٩	التشامية
٦٠	التيلوغوية
٦١	اليابانية

ويبين الجدول الآتي مستويات المتعلمين الدراسية:

جدول (٣)

مستويات المتعلمين

م	المستوى	عدد المتعلمين
١	الأول	٥٢
٢	الثاني	٥٢
٣	الثالث	٥٢
٤	الرابع	٥٢

أما بالنسبة لعمر المتعلمين فكان أصغرهم عمره (١٧) سنة، وكان أكبرهم عمره (٣١) سنة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **إجراءات إعداد أدوات البحث:**

الأداة الأولى: استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية اللازمة في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تكونت استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة في صورتها الأولية من خمسة أبعاد رئيسة ينتمي إليها (٣٣) عبارة فرعية، وقد وزعت الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين، وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث «ما أبعاد الكفاءة الذاتية اللازمة في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟».

اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد الاستبانة:

- **الهدف من إعداد استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة:**

هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ والتي يمكن أن تسهم في تطوير المستوى القرائي لدى المتعلمين.

- **مصادر إعداد استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة:**

قام الباحث بمراجعة عدد من المراجع والأدبيات والدراسات التي تناولت أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة ومنها: (إسكوت، ١٩٩٦م)، ودراسة (القرني، ٢٠١٨م).

- **إعداد استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة في صورتها الأولية:**

ذكر الباحث في مقدمة الاستبانة للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة، ثم طلب من المحكمين قراءتها، وإبداء رأيهم فيها، وإجراء التعديلات المناسبة من وجهة نظرهم.

ويبين الجدول الآتي توصيفًا للاستبانة في صورتها الأولية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٤)

توصيف استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها الأولية

م	الأبعاد	عدد (العبارات)	النسبة المئوية من المجموع
١	المتعلم	٦	١٨,١٨٪
٢	المتعلم داخل القاعة الدراسية	٧	٢١,٢١٪
٣	المعلم	٦	١٨,١٨٪
٤	محتوى المقرر الدراسي	٨	٢٤,٢٥٪
٥	التقويم	٦	١٨,١٨٪
العدد الكلي		٣٣	١٠٠٪

- **تحكيم استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة:**

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (٧) محكمين متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد تمّ الأخذ بجميع آرائهم في عملية التحكيم.

- **تعديل استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة وفقًا لنتائج التحكيم:**

أخذ بآراء المحكمين حول التعديلات والملاحظات التي أجريت على استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة، والعبارات المتضمنة في الاستبانة، سواء كان ذلك بالتعديل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو الحذف أو الإضافة، وتتمثل هذه التعديلات التي أشار إليها المحكمون في تعديل بعض العبارات في بعد المعلم، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

- **تعديل بعض العبارات في بعد المعلم:**

- تعديل العبارة من (أنفذ ما يطلبه المعلم) إلى (أنفذ ما يطلبه المعلم في أثناء شرح درس القراءة).
- تعديل العبارة من (أسأل المعلم عن الكلمات الغير مفهومة في النص القرائي) إلى (أسأل المعلم عن الكلمات غير المفهومة في النص القرائي).
- تعديل العبارة من (أجد صعوبة في تنفيذ ما يطلبه المعلم) إلى (أجد صعوبة في تنفيذ ما يطلبه المعلم في أثناء شرح درس القراءة).

- **صياغة استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة في صورتها النهائية:**

قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين، حيث تمثلت هذه التعديلات في تعديل بعض العبارات في بعد المعلم، وقد احتفظت الاستبانة بنفس عدد عباراتها بعد تحكيمها، وبناءً على ذلك بلغ عدد عبارات استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة في صورتها النهائية (٣٣) عبارة فرعية؛ موزعة على خمسة أبعاد رئيسة، ويبين الجدول الآتي توصيفًا لاستبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة في صورتها النهائية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٥)

توصيف استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية

م	الأبعاد	عدد (العبارات)	النسبة المئوية من المجموع
١	المتعلم	٦	١٨,١٨٪
٢	المتعلم داخل القاعة الدراسية	٧	٢١,٢١٪
٣	المعلم	٦	١٨,١٨٪
٤	محتوى المقرر الدراسي	٨	٢٤,٢٥٪
٥	التقويم	٦	١٨,١٨٪
العدد الكلي		٣٣	١٠٠٪

- **مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

يهدف مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة وبعض المتغيرات (الجنسية والعمر والمستوى الدراسي ولغة الأم) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة بعد تطبيق أدوات البحث عليهم.

وقد تكون مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة بناء على استبانة أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة في صورتها النهائية من (٣٣) عبارة فرعية؛ موزعة على خمسة أبعاد رئيسة، وقد تم توزيع مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بلغ عددها ثلاثين طالبًا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **حساب معاملات صدق مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة:**

للتأكد من صدق مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى احتسب بالطريقتين الآتيتين:

أ- الصدق الذاتي (Intrinsic Validity) : وذلك باحتساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار الذي بلغت قيمته (٠,٩٤٠)، وبتطبيق المعادلة بلغت قيمة معامل الصدق الذاتي لعبارات المقياس (٠,٩٧٠)، وهي قيمة مرتفعة تدل على صدق المقياس، وتتمتع عباراته بدرجة عالية من الدقة والتوازن عند تطبيقه.

ب- صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة: وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكُلية للمقياس، كما يبين ذلك الجداول المرقمة (٦)، (٧) الآتية:

جدول (٦)

معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة العبارة والدرجة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦١٥١**	١٨	٠,٦٤٠**
٢	٠,٥٩٠**	١٩	٠,٦٤٦**
٣	٠,٦٢٥**	٢٠	٠,٥٦٦**
٤	٠,٦٥٥**	٢١	٠,٥٧٤**
٥	٠,٦٨٣**	٢٢	٠,٥٨١**
٦	٠,٠٧٦**	٢٣	٠,٤١٥**
٧	٠,٥٧٦**	٢٤	٠,٦٤٥**
٨	٠,٥٩٠**	٢٥	٠,٦٧٨**
٩	٠,٢٦٣**	٢٦	٠,٨٦٦**

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٠	٠,٩٠٥**	٢٧	٠,٨٠٦**
١١	٠,٤١٤**	٢٨	٠,٣٥٥**
١٢	٠,٣٧٦**	٢٩	٠,١٩٥**
١٣	٠,٧٦٥**	٣٠	٠,٠٥٥**
١٤	٠,٦١٤**	٣١	٠,٠٧٦**
١٥	٠,٠٨٤**	٣٢	٠,٠٦٦**
١٦	٠,٥٣٤**	٣٣	٠,٢٦٦**
١٧	٠,٧٥٦**		

يتبين من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس، وصلاحيته للتطبيق.

جدول (٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة

م	الأبعاد	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	الدرجة الكلية
١	المتعلم	١	٠,٧٢٩**	٠,٥٤١**	٠,٦٣٤**	٠,٦٤٨**	٠,٨٦٢**
٢	المتعلم داخل القاعة الدراسية		١	٠,٤٨٦**	٠,٦٣٢**	٠,٦٠٤**	٠,٨٣٨**
٣	المعلم			١	٠,٤٥٣**	٠,٤٢٨**	٠,٧٠٣**
٤	محتوى المقرر الدراسي				١	٠,٧١٥**	٠,٨٥٥**
٥	التقويم					١	٠,٨٣٢**
الدرجة الكلية							١

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتبين من الجدول (٧) أن قيم معاملات مصفوفة الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة مع أبعاده، وصلاحيته للتطبيق.

- **حساب معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

للتأكد من ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى احتسب بالطريقة التالية:

- **حساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronpbach's Alpha)**، وقد جاءت النتائج كما يبين الجدول الآتي:

جدول (٨)

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام معامل ألفا كرونباخ

مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة	عدد عبارات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	معامل الثبات
	٣٣	١١٥,٩٨	٢٠,٩٣	٤٣٨,٠٤	٠,٩٤٠

يتبين من الجدول (٨) أن مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يتمتع بدرجة ثبات عالية، وذلك من خلال قيمة معامل الثبات (ألفا) للدرجة الكلية للمقياس والتي بلغت قيمتها (٠,٩٤٠)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى صلاحية مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **صياغة مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة في صورته النهائية:**

بعد الانتهاء من ضبط مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة بحساب معاملات الصدق والثبات احتفظ المقياس بجميع عباراته الفرعية التي بلغ عددها (٣٣) عبارة فرعية، موزعة على خمسة أبعاد رئيسية وصالحًا للتطبيق، ويبين الجدول الآتي توصيفًا للمقياس في صورته النهائية.

جدول (٩)

توصيف مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورته النهائية

م	الأبعاد	عدد (العبارات)	النسبة المئوية من المجموع
١	المتعلم	٦	١٨,١٨٪
٢	المتعلم داخل القاعة الدراسية	٧	٢١,٢١٪
٣	المعلم	٦	١٨,١٨٪
٤	محتوى المقرر الدراسي	٨	٢٤,٢٥٪
٥	التقويم	٦	١٨,١٨٪
العدد الكلي		**٣٣**	**١٠٠٪**

النتائج:

الإجابة عن السؤال الأول، ما أبعاد الكفاءة الذاتية اللازمة في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

توصل البحث إلى قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الناطقين بلغات أخرى، وقد تكونت الاستبانة من خمسة أبعاد رئيسة، ينتمي إليه (٣٣) عبارة فرعية، وذلك كما يأتي:

البعد الأول: المتعلم:

١. أقرأ النص قراءة صحيحة بالمنزل.
٢. أفهم الكلمات الصعبة خلال قراءة النص.
٣. أستطيع استيعاب ما قرأته من معلومات في النص القرائي.
٤. أجد صعوبة في قراءة النص قراءة صحيحة بالمنزل.
٥. أجد صعوبة في تحديد الكلمات الصعبة خلال قراءة النص.
٦. أجد صعوبة في استيعاب ما قرأته من معلومات في النص القرائي.

البعد الثاني: المتعلم داخل القاعة الدراسية

٧. أقرأ النص قراءة جهرية أمام المتعلمين.
٨. أقرأ النص قراءة صحيحة أمام المتعلمين.
٩. أشعر بالثقة في أثناء قراءة الدرس أمام المتعلمين.
١٠. أستطيع توضيح بعض الكلمات غير المفهومة للمتعلمين.
١١. أستطيع مساعدة المتعلمين الذين لديهم ضعف في القراءة.
١٢. أجد صعوبة في قراءة النص قراءة جهرية أمام المتعلمين.
١٣. أجد صعوبة في توضيح بعض الكلمات غير المفهومة للمتعلمين.

البعد الثالث: المعلم:

١٤. أنفذ ما يطلبه المعلم في أثناء شرح درس القراءة.
١٥. أسأل المعلم عن الكلمات الصعبة في النص القرائي.
١٦. أسأل المعلم عن الكلمات غير المفهومة في النص القرائي.
١٧. أجد صعوبة في تنفيذ ما يطلبه المعلم في أثناء شرح درس القراءة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٨. أجد حرجًا في سؤال المعلم عن الكلمات الصعبة في النص القرائي.
١٩. أجد حرجًا في سؤال المعلم عن الكلمات غير المفهومة في النص القرائي.

البعد الرابع: محتوى المقرر الدراسي:

٢٠. أضيف أفكارًا جديدة للنص القرائي.
٢١. أُلخص النص القرائي بأسلوب إبداعي.
٢٢. أحدد وقائع الأحداث الواردة في النص القرائي.
٢٣. أضع خاتمة نهائية للنص القرائي.
٢٤. أجد صعوبة في إضافة أفكار جديدة للنص القرائي.
٢٥. أجد صعوبة في تلخيص النص القرائي بأسلوب إبداعي.
٢٦. أجد صعوبة في تحديد وقائع الأحداث الواردة في النص القرائي.
٢٧. أجد صعوبة في وضع خاتمة نهائية للنص القرائي.

البعد الخامس: التقويم:

٢٨. أقرأ النص القرائي قراءة صحيحة خالية من الأخطاء.
٢٩. أجيب عن أسئلة النص القرائي إجابة صحيحة.
٣٠. أستطيع حل الواجب المنزلي في وقته المحدد.
٣١. أجد صعوبة في قراءة النص القرائي قراءة صحيحة.
٣٢. أجد صعوبة في الإجابة عن أسئلة النص القرائي إجابة صحيحة.
٣٣. أجد صعوبة في حل الواجب المنزلي في وقته المحدد.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة توافر الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى «عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال: احتسب المتوسط الموزون لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة إجمالاً ولكل بعد من الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس على حدة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (١٠)

نتائج المتوسط الموزون لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة وأبعاد المقياس لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى «عينة البحث»

م	الأبعاد	المتوسط الموزون	درجة توافر الكفاءة
١	المتعلم	٤,٤٤	درجة كبيرة جدًا
٢	المتعلم داخل القاعة الدراسية	٣,٥٤	درجة كبيرة
٣	المعلم	٣,٧٨	درجة كبيرة
٤	محتوى المقرر الدراسي	٣,٢٩	درجة متوسطة
٥	التقويم	٣,٥٩	درجة كبيرة
المجموع		٣,٥٣	درجة كبيرة

يتبين من جدول (١٠) نتائج المتوسط الموزون لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة وأبعاد المقياس لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى «عينة البحث»، والتي تبين مدى توافر درجة الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى «عينة البحث» حيث جاءت بدرجة كبيرة جدًا في بعد (المتعلم)، وبدرجة كبيرة في بعد (المتعلم داخل القاعة الدراسية)، وفي بعد (المعلم) وفي بعد (التقويم)، أما في بعد محتوى المقرر الدراسي فجاءت بدرجة متوسطة.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة بالجنسية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

للإجابة عن هذا السؤال: اختبر الفرض الآتي:» توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة والجنسية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بلغات أخرى، ويبين الجدول الآتي الإحصاءات الوصفية للكفاءة الذاتية في القراءة والجنسية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

جدول (١١)

الإحصاءات الوصفية للكفاءة الذاتية في القراءة والجنسية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

بعدي العلاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة	٢٠٨	١١٥,٩٨	٢٠,٩٣
الجنسية	٢٠٨	٢٦,٨٨	١٦,٧١

ويبين الجدول الآتي نتائج معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية في القراءة والجنسية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

جدول(١٢)

نتائج معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية في القراءة والجنسية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

أبعاد العلاقة الارتباطية	العدد	معامل الارتباط	نوع الارتباط ومستواه	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الذاتية في القراءة والجنسية	٢٠٨	٠,١٦٤	موجب ضعيف	دال إحصائيًا

يتبين من جدول (١٢) أن قيمة معامل الارتباط لسبيرمان تساوي (٠,١٦٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة والجنسية؛ مما يدل على وجود

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه العلاقة موجبة وضعيفة بين الكفاءة الذاتية في القراءة والجنسية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة بالعمر لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

للإجابة عن هذا السؤال: اختبر الفرض الآتي:» لا توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة والعمر لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ويبين الجدول الآتي الإحصاءات الوصفية للكفاءة الذاتية في القراءة والعمر لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

جدول (١٣)

الإحصاءات الوصفية للكفاءة الذاتية في القراءة والعمر لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

بعدي العلاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة	٢٠٨	١١٥,٩٨	٢٠,٩٣
العمر	٢٠٨	٢٣,٨٨	٢,٤٩

ويبين الجدول الآتي نتائج معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية في القراءة والعمر لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول(١٤)

نتائج معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية في القراءة والعمر لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

أبعاد العلاقة الارتباطية	العدد	معامل الارتباط	نوع الارتباط ومستواه	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الذاتية في القراءة والعمر	٢٠٨	٠,٠٢٣	لا يوجد ارتباط	غير دال إحصائياً

يتبين من جدول (١٤) أن قيمة معامل الارتباط لسبيرمان تساوي (٠,٠٢٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية في القراءة والعمر؛ مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة والعمر لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الإجابة عن السؤال الخامس: ما علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة بالمستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

للإجابة عن هذا السؤال: اختبر الفرض الآتي:» توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة والمستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ويبين الجدول الآتي الإحصاءات الوصفية للكفاءة الذاتية في القراءة والمستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (١٥)

الإحصاءات الوصفية للكفاءة الذاتية في القراءة والمستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

بعدي العلاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة	٢٠٨	١١٥,٩٨	٢٠,٩٣
المستوى الدراسي	٢٠٨	٢,٥٠	١,١٢

ويبين الجدول الآتي نتائج معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية في القراءة والمستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

جدول (١٦)

نتائج معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية في القراءة والمستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

أبعاد العلاقة الارتباطية	العدد	معامل الارتباط	نوع الارتباط ومستواه	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الذاتية في القراءة والمستوى الدراسي	٢٠٨	٠,١٥٠	موجب ضعيف	دال إحصائياً

يتبين من جدول (١٦) أن قيمة معامل الارتباط لسبيرمان تساوي (٠,١٥٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة والمستوى الدراسي؛

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مما يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذه العلاقة موجبة وضعيفة بين الكفاءة الذاتية في القراءة والمستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الإجابة عن السؤال السادس: ما علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة بلغة الأم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

للإجابة عن هذا السؤال: اختبر الفرض الآتي:» توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة ولغة الأم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ويبين الجدول الآتي الإحصاءات الوصفية للكفاءة الذاتية في القراءة ولغة الأم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

جدول (١٧)

الإحصاءات الوصفية للكفاءة الذاتية في القراءة ولغة الأم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

بعدي العلاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة	٢٠٨	١١٥,٩٨	٢٠,٩٣
لغة الأم	٢٠٨	٢٢,٣٣	١٦,٩٠

ويبين الجدول الآتي نتائج معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية في القراءة ولغة الأم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (١٨)

نتائج معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية في القراءة ولغة الأم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

أبعاد العلاقة الارتباطية	العدد	معامل الارتباط	نوع الارتباط ومستواه	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الذاتية في القراءة ولغة الأم	٢٠٨	٠,١٤٢	موجب ضعيف	دال إحصائياً

يتبين من جدول (١٨) أن قيمة معامل الارتباط لسبيرمان تساوي (٠,١٤٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة ولغة الأم؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه العلاقة موجبة وضعيفة بين الكفاءة الذاتية في القراءة ولغة الأم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **مناقشة نتائج البحث:**

توصل البحث إلى قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد تكونت القائمة من خمسة أبعاد رئيسة، ينتمي إليه (٣٣) عبارة فرعية، وذلك كما يأتي:

- البعد الأول: المتعلم وقد انبثق منه ست عبارات.
- البعد الثاني: المتعلم داخل القاعة الدراسية وقد انبثق منه سبع عبارات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- البعد الثالث: المعلم وقد انبثق منه ست عبارات.
- البعد الرابع: محتوى المقرر الدراسي وقد انبثق منه ثمان عبارات.
- البعد الخامس: التقويم وقد انبثق منه ست عبارات.

ويرى الباحث أن أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة التي تم التوصل إليها في القائمة ربما تكون لها أهمية كبرى في رفع مستوى المتعلمين في المهارات القرائية، وإكسابهم الثقة والإيجابية في أثناء قراءة النصوص القرائية. وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (القرني، ٢٠١٨م) التي توصلت إلى مقياس الذات القارئة، وقد تكون المقياس من أربعة أبعاد (الثقة بالنفس، المعلم، الزملاء، محتوى كتاب القراءة)، ينتمي إليها (٣١) عبارة.

كما بينت النتائج توافر درجة الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى «عينة البحث» حيث جاءت بدرجة كبيرة جدًا في بعد (المتعلم)، وبدرجة كبيرة في بعد (المتعلم داخل القاعة الدراسية)، وفي بعد (المعلم) وفي بعد (التقويم)، أما في بعد (محتوى المقرر الدراسي) فجاءت بدرجة متوسطة.

ويرى الباحث أن بعد (المتعلم) جاء بدرجة كبيرة جدًا، ربما يعود ذلك إلى اجتهاد المتعلم، وحرصه على الحضور، والمشاركة، والذهاب إلى المكتبة للقراءة والاطلاع، والسؤال عند الحاجة، وتقديم الواجبات المنزلية في موعدها، وأما فيما يتعلق في بعد (المتعلم داخل القاعة الدراسية) فجاءت بدرجة كبيرة، وربما يعود ذلك إلى تعاون المتعلمين فيما بينهم، ومساعدة بعضهم لبعض، والمنافسة فيما بينهم، وأما فيما يتعلق في بعد (المعلم) فجاءت بدرجة كبيرة، وربما يعود ذلك إلى أسلوب التدريس الذي يستخدمه المعلم داخل القاعة الدراسية في إيصال المعلومة، وكذلك استخدامه إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تتناسب مع متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واستخدامه التقنيات الحديثة، وأما فيما يتعلق في بعد (التقويم) فجاءت بدرجة كبيرة، وربما يعود ذلك إلى أساليب التقويم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الحديثة المستخدمة من قبل المعلم سواء كانت تكليفات مثل (ملف إنجاز، وأنشطة صفية، وأنشطة غير صفية)، أو اختبارات شفوية، أو اختبارات تحريرية، وأما فيما يتعلق في بعد (محتوى المقرر الدراسي) فجاءت بدرجة متوسطة، وربما يعود ذلك إلى قدم المناهج التعليمية التي تدرس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في مقررات القراءة، واعتمادها على الطريقة التقليدية في الإلقاء والتلقين دون مراعاة مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين. وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (مارا، ٢٠١٣م) التي توصلت نتائجها إلى أثر مفهوم الذات القرائي بشكل إيجابي على تحصيل الطلاب.

كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة ومتغيرات (الجنسية، والمستوى الدراسي، ولغة الأم) كما يأتي:

- توجد علاقة دالة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة والجنسية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- توجد علاقة دالة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة والمستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- توجد علاقة دالة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة ولغة الأم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويرى الباحث أن ضعف العلاقة الارتباطية بين أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة ومتغيرات (الجنسية، والمستوى الدراسي، ولغة الأم) ربما تعود إلى اختلاف اللغة العربية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مع غيرها من اللغات، فهناك حروف قد نجدها في اللغة العربية ولا نجدها في لغة أخرى، وكذلك كثرة المرادفات، والأضداد، والاشتقاقات في اللغة العربية التي لا توجد في كثير من لغات العالم، وكذلك تأثير لغة الأم على المتعلم في أثناء تواصله مع زملائه. كما بينت النتائج على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة ومتغير العمر كما يأتي:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الذاتية في القراءة والعمر لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ويرى الباحث أن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة ومتغير العمر ربما يعود إلى تقدم عمر المتعلم في التعلم.

التوصيات:

- الاهتمام بالكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ وذلك من خلال إثراء المنهج التعليمي بالبرامج التواصلية والتفاعلية التي تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة.
- تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة التي توصل إليها البحث، والعمل على تضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تشجيع المتعلمين على ممارسة القراءة في أوقات فراغهم؛ بما يساعد ذلك في تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة.
- حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام أحدث الطرق والإستراتيجيات التي تساعد في تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

المراجع العربية:

- الخليفة، حسن جعفر (١٤٢٣هـ). فصول في تدريس اللغة العربية، الرياض: مكتبة الرشد، ط١.
- زهران، نورا محمد أمين (٢٠١٨م). تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، بحث منشور، مجلة القراءة والمعرفة، العدد: ١٩٦.
- الطيب، عصام علي (٢٠١٢م). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا « مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان»، القاهرة: عالم الكتب.
- عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٠م). سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، عمان: دار المسيرة، ط١.
- عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٢م). إستراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم، بحث منشور، رابطة التربويين العرب، العدد:٣١، الجزء: ١.
- عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، عدس، عبد الرحمن (٢٠٠٣م). البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، الرياض: دار أسامة.
- العلوان، أحمد، المحاسنة، رنده (٢٠١١م). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، بحث منشور في المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد: ٧، العدد: ٤.
- القرني، عبد الرحمن عبدالله (٢٠١٨م). فاعلية برنامج قائم على المدخل التقني في علاج صعوبات القراءة وتنمية الذات القارئة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه، غير منشورة.
- مارا، إيمان محمد (٢٠١٣م). العلاقة بين مفهوم الذّات القرائي ومستوى التحصيل في امتحانات البيرلز الدولية لدى طلاب الصفوف الرابعة في المدارس الابتدائية في منطقة الناصرة، رسالة ماجستير، غير منشورة في أكاديمية القاسمي، كلية أكاديمية للتربية، القدس.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع الأجنبية:

- Bandura، A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist.
- Bandura A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.) ، Self-efficacy in changing societies. NY: Cambridge University.
- Chapman، J & Tunmer، W. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept British Journal of Educational Psychology، Vol. 57، No. 3.
- Prat- Sala، M. & Redford، P. (2012). Writing Essays: Does Self-Efficacy Matter? The Relationship between Self-Efficacy in Reading and in writing and Undergraduate Studentes Performance in Essay Writing. Educational Psychology،Vol. 32، No. 1.
- Scott، J. E. (1996). Self-Efficacy: A Key to Literacy Learning. Reading Horizons: AJournal of Literacy and Language Arts.
- Wigfield، A. (2004). Motivation for Reading During the Early Adolescent and Adolescent Years. Briding the Literacy Achievement Gap، NY: Teachers College Columbia University.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أثر برنامج تدريبي إلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها

د. هند بنت شارع القحطاني[1]

مستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي إلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى طالبات المستويات المتقدمة من متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، وقد تكونت عينة البحث من (٥٢) طالبة من المستويات المتقدمة من طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وقد تمثلت أداوت الدراسة في قائمة متدرجة من التدريبات على بعض البنى الصرفية المناسبة لطالبات المستويات المتقدمة، مقدّمةً في برامج إلكترونية، ومنقسمة حسب المتغير الثابت والمتغير المستقل على المجموعتين التجريبية والضابطة. وطُبّق الاختبار القبلي والاختبار البعدي لقياس أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني في اكتساب البنى الصرفية. وللتحقق من صدق هذه الأدوات وثباتها؛ استخدمت الطرق الإحصائية الملائمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر كبير لتطبيق البرنامج التدريبي الإلكتروني في تنمية البنى الصرفية المحددة للقياس لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: البرامج التدريبية الإلكترونية، البنى الصرفية، متعلمات اللغة العربية.

١-وكيلة قسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The Effects of an Electronic Trainin** Pro**ram on the Acquisition of some Morpholo**ical Structures by Arabic Learners

Abstract

This study aimed to identify the effect of an electronic trainin** pro**ram on the acquisition of some morpholo**ical structures for female students of advanced levels of female-speakin** Arabic lan**ua**e learners, and the research sample consisted of (25) advanced-level female students of the Institute of Arab Lin**uistics at Kin** Saud University, and the tools were represented The study is in a **raduated list of trainin** on some morpholo**ical structures suitable for students of advanced levels, presented in electronic pro**rams and divided accordin** to the fixed variable and the independent variable on the experimental and control **roups. The pre-test and post-test were applied to measure the effect of the electronic trainin** pro**ram on the acquisition of morpholo**ical structures. To verify the validity and reliability of these tools; Appropriate statistical methods were used, and the results of the study resulted in a si**nificant impact of the application of the electronic trainin** pro**ram on the development of the specific morpholo**y of measurement amon** the study sample.

Keywords: Electronic trainin** pro**rams, morpholo**ical structures, Arabic lan**ua**e learners.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

ظل إتقان تركيب بعض البنى الصرفية للمعنى المنشود حجر عثرة في لغة الكثير من متعلمي اللغة العربية إلى هذه الأيام؛ بل لا يزال بعض الناطقين باللغة العربية اليوم يواجهون صعوبات في صنع تركيب لغوي صرفي سليم وهم أبناء اللغة؛ فكيف بمتعلميها؟ ولأن اللغة العربية تتميز بالأبنية الواسعة، والصيغ الكثيرة التي يمكنها استيعاب المعاني الكامنة في النفس؛ فتعدّ القدرة على تصريف الكلمات (الكفاية الصرفية) سبيلاً قوياً إلى تكوين الثروة المفرداتية بالتوليد والإبداع. ولذلك ارتبطت القدرة على إنتاج الكلمات بمعرفة السوابق واللواحق وحجم المفردة وعلاقاتها مع غيرها من المفردات في السياق (سلينكر، ٢٠٠٩). ولا يزال اكتساب البنية الصرفية والقدرة على التصرف بها حسب المعنى من أقوى وسائل التوليد والارتجال في اللغة، فإذا أردنا أن نضيف إلى اللغة كلمة جديدة عن أحد هذين الطريقين فإننا ننظر فيما لدينا من بنى صرفية وفيما تدل عليه كل بنية من المعاني، ثم نقيس المعنى الذي نريد التعبير عنه على المعاني التي تدل عليها البنى المكتسبة سابقاً، فإذا صادفنا البنية المرادة صغنا الكلمة الجديدة على غرارها توليداً وارتجالاً، ولما كانت الأسماء والصفات والأفعال هي وحدها صاحبة الصيغ الصرفية كانت هي أيضاً مجال التوليد (حسان، ٢٠٠٤).

فتعلُّم المعنى واستعمال الكلمة يتطلب من المتعلم أن يستمع كيف تُستعمل في سياقات مختلفة، وربما يحتاج استشارة معجم قبل أن يتشجع بقدرٍ كافٍ فيحاول استعمالها بنفسه (سلينكر، ٢٠٠٩) في سياقات جديدة من إبداعه وتوليده. وعلى هذا فالمواجهة الأولى مع كلمة ما ربما تلفت نظر المتعلم إلى المعلومات النحوية والدلالية المتعلقة بها، والأخطاء المعجمية تفوق عدداً الأخطاء النحوية بما يعادل واحداً إلى ثلاثة في المدونة الواحدة، كما يجد المتكلمون الأصليون الأخطاء المعجمية أكثر ضرراً من الأخطاء النحوية، فالأخطاء النحوية عموما تعطي تراكيب مفهومة، أما الأخطاء المعجمية فربما تشوش على الاتصال (سلينكر،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢٠٠٩)، وتؤثر سلباً على استمرار العملية التواصلية.

وعُرفت الوحدات الصرفية بالمصطلح اللغوي المورفيم morpheme وهي أصغر وحدة لغوية لها معنى أو وظيفة صرفية في لغة من اللغات، ولا يمكن تقسيمها إلى أشكال أو وحدات أصغر من ذلك، وهي نوعان: مورفيم حر Free morpheme، يمكن أن يرد وحده في سياق لغوي، نحو: مسلم ورجل وقلم، ومورفيم مقيد Bound morpheme، لا يرد في الاستعمال إلا مقروناً بمورفيم آخر، كعلامات الجمع والتثنية والتأنيث والتعريف والتنكير، والعلامات الدالة على زمن الفعل، والضمائر المتصلة (العصيلي، ٢٠١٠). فكلمة (مسلمون) مثلا تحتوي مورفيمين: مورفيم حر، وهو (مسلم)، ومورفيم مقيد وهو (ون) للدلالة على جمع المذكر السالم، وربما تعد الواو في كلمة مسلمون مورفيماً ثالثاً للدلالة على حالة الرفع في مقابل الياء والنون (ين) في حالتي النصب والجر (العصيلي، ٢٠١٠).

وضمن أدبيات تدريس العناصر والمهارات اللغوية تعددت الدراسات التي تبحث في إستراتيجيات تدريس العناصر والمهارات اللغوية مثل تدريس الأصوات أو تدريس التراكيب اللغوية أو تدريس المفردات بتصنيفاتها، وهياكل بنائها. فقد استهدفت دراسة ناجي ودياكيدوي وأندرسون (Na**y, Diakidoy, and Anderson, 1993) اكتساب الصرف وأثر تعلُّم اللواصق الصرفية في القدرة على اشتقاق وتوليد المعاني وذلك في مهارات فهم المقروء والمهارات القرائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد بينت الدراسة أن التلاميذ الذين لديهم وعي بالزوائد الصرفية للكلمة وفائدتها هم أكثر طلاقة في القراءة وأكثر فهماً في السياق القرائي وأكثر إنتاجاً لغوياً من غيرهم من التلاميذ الذين تقل لديهم تلك المعرفة الصرفية.

وقام جاد الرب (١٩٩٢) بمقارنة بين فكرة المعاجم المعنوية عند العرب وطريقة تناولها في داخل الحقول الدلالية بتوزيع المفردات على الحقول المتنوعة والدراسات الحديثة عن الغرب عن نظريات الحقول الدلالية وطرق الاستفادة منها معجمياً، وما أضافه العلماء حديثا من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تصنيفات لمصطلحات هذه النظرية وأنواع الحقول الدلالية وتصنيفاتها، وقد استفادت هذه الدراسة الحالية من دراسة جاد الرب في تكوين الأطر التنفيذية لتجربة الدراسة وإجراءات البحث التدريسية.

ثم قدمت دراسة خاقو والسبع (٢٠٠٧) مدخلاً مقترحاً لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال المفاهيم النحوية، بطريقة تسهم في التغلب على صعوبات فهم القواعد النحوية والصرفية في المقررات الجامعية في إطار تكاملي لاستخدامه في المهارات اللغوية بشكل تكاملي. للوصول إلى المعنى النحوي في النص اللغوي وفقاً لنظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني، وأن تكون المفاهيم الصرفية مدخلاً تمهيدياً لتدريس المفاهيم النحوية.

وأعادت دراسة حنان عمايرة (٢٠١٢) بعض القراءات في الدرس الصرفي من حيث معاني زيادات الفعل في ضوء المنهج الوصفي، وهي قراءة تدرس توصيف استعمالات الفعل المزيد في عينتين لغويتين قديمة وحديثة؛ للوصول إلى قوائم شيوع واطراد وتطور دلالي معنوي وتداولي، لتقديم إضافة علمية تحقق توازناً وشمولاً في الجوانب التعليمية الوظيفية، وتتصل دراسة عمايرة بهذه الدراسة في الأطر التنفيذية لتجريب البحث، حيث استفادت هذه الدراسة الحالية من دراسة عمايرة في تحديد قوائم زيادات الأفعال ودلالاتها.

واستعرضت دراسة الأسدي والموسوي (٢٠١٤) أسباب ضعف طلبة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في مادة الصرف من وجهة نظر التدريسين والطلبة، وعرضا في نهاية البحث بعض المقترحات للتغلب على صعوبات اكتساب المفاهيم الصرفية من ضمنها: وضع أهداف واضحة ودقيقة ومتدرجة لتدريس المفاهيم الصرفية، والاهتمام بالجوانب التطبيقية، وتضمين طرائق وإستراتيجيات للتدريس حديثة ومواكبة للتطور الحاصل عالمياً، وتقاطعت دراسة الموسوي والأسدي مع هذه الدراسة الحالية من حيث الإستراتيجيات التدريسية الحديثة والجوانب التطبيقية.

وقدمت دراسة أكبولوتا (Akbuluta, 2017) تجربة بحثية على أثر استراتيجيات تدريس

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تركز على معالجة الجوانب الصرفية للمفردات، شارك في الدراسة (٥٢) من طلاب السنة التحضيرية بجامعة تركية، وقسمتهم الباحثة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدمت الطريقة التقليدية في تدريس المفردات الإنجليزية على المجموعة الضابطة، واستخدمت الطريقة المركزة على الوعي الصرفي والمعالجة الصرفية للمفردات لدى طلاب المجموعة التجريبية في ١٢ أسبوع، أظهرت العلاقة بين الاختبارات القبلية والنتائج اللاحقة أن المجموعة التجريبية حصلت على درجة أعلى في التعرف على المفردات من المجموعة الضابطة بعد ستٍ وثلاثين ساعة من التدريس بالمعالجة الصرفية وتحفيز الوعي الصرفي. تشير هذه النتائج إلى أن المشاركين الذين حصلوا على التدريس بالمعالجة الصرفية أخذوا في الاعتبار المفردات بشكل أفضل من الآخرين الذين اتخذوا إجراءات تدريس المفردات التقليدية، وتتقاطع دراسة أكبولوتا مع هذه الدراسة الحالية بأن عينة الدراسة متعلمي لغة ثانية، لكن الاختلاف في عينات البحثين ولغاتهم الأم والهدف، كذلك لغة المحتوى التدريبي، ولغة الدراسة.

وقارنت دراسة هناء وإسماعيل عمايرة (٢٠١٨) بين اكتساب الطلاب الناطقين بالإنجليزية والطلاب العرب لمعاني الزيادة في الأفعال المزيدة سعياً لوضع الحلول المناسبة لكلا فريقي المقارنة. واتبعت دراسة هناء وعمايرة ثلاثة مناهج، المنهج التقابلي والمنهج الإحصائي، ومنهج تحليل الأخطاء، وخلصت الدراسة إلى أن أخطاء الناطقين بالإنجليزية تركزت في الخطأ في معنى الزيادة في الفعل، في حين كانت أخطاء الناطقين بالعربية في الجهل بالبنية الفعلية.

وقد أسفرت نتائج دراسة الفوزان (٢٠١٩) عن وجود أثر إيجابي واضح لاستخدام إستراتيجية القصص الإلكترونية في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وكانت خطوط التقاطع بين دراسة الفوزان والدراسة الحالية أن لتجريب إستراتيجيات محددة تناسب طردي بالارتباط مع تطور نمو مهارات لغوية معينة أو عناصر لغوية ما، مع اختلاف المحتوى التدريسي في دراسة الفوزان، والذي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كان عن تنمية مهارات الفهم القرائي، أما في هذه الدراسة فهو عن تنمية اكتساب العنصر اللغوي «البنى الصرفية».

ثم عرضت دراسة رجب(Rajab, 2020) لتأثير ارتباط إتقان التركيب الصرفي في اكتساب المفردات، وبالرغم من هذا الارتباط إلا أنه احتاج إلى دراسة لتؤكد وجوده فعلياً، وهي دراسة تقييم أثر المعرفة الصرفية على اكتساب المعجم ومعالجته بين متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها. خلصت دراسة رجب إلى أن القدرات الصرفية تظل مشكلة مستمرة حتى في مستويات متقدمة من المهارات اللغوية؛ تمتد أحيانا إلى الفهم، وبذلك تنعكس على الإنتاج.

وقد استفادت الدراسة الحالية من كل هذه الدراسات سواء في تحديد قائمة المحتوى التدريبي وتدرجه، أو الإجراءات التنفيذية للبرنامج التدريبي الإلكتروني، أو في مناهج وأدوات البحث، وأقرب تلك الدراسات السابقة لهذه الدراسة؛ هي دراسة Na**y ناجي وزملائه، ودراسة Akbuluta أكبولوتا، ودراسة هناء وإسماعيل عمايرة، وبالرغم من قرب هذه الدراسة الحالية للدراسات الثلاث، فقد اختلفت هذه الدراسة في أن اللغة الهدف في البرنامج التدريبي الإلكتروني هي اللغة العربية، وكذلك اختلفت المناهج البحثية المستخدمة في هذه الدراسة لقياس أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني.

واستجابة للكشف عن إستراتيجيات التدريب المناسبة للتدريب اللغوي على بعض البنى الصرفية المختارة[٢] في مستويات البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ قامت هذه الدراسة شبه التجريبية لصنع بيئة تدريبية افتراضية تعتمد على إستراتيجية عامة للمجموعتين التجريبية والضابطة بوصفها متغيراً ثابتًا، وهي إستراتيجية التدريب باستخدام الحقول الصرفية الدلالية، وإستراتيجية خاصة بالمجموعة التجريبية بوصفها متغيراً مستقلاً، وهي إستراتيجية التدريب باستخدام السياق النصي وتأثيره في دلالة أحرف

٢- وفقاً لعدم التركيز عليها في مفردات مستقلة من وحدات مقرر القواعد العربية، في البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المعهد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الزيادة في بنية الفعل وبنية مصدره[3]. سعت الدراسة إلى تتبع اكتساب العينة لمعاني الزيادة في الأفعال وتأثيرها في المعنى الكامل للنص، بدءًا باكتساب البنى الأكثر شيوعاً في النصوص المقدمة في مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، واستبعدت الدراسة البنى النادرة الشيوع أو نادرة التداول في المشهد اللغوي العام على وسائل التواصل الاجتماعي أو وسائل الإعلام للعموم من الناس.

مشكلة الدراسة:

ولأن الباحثة قامت بالتدريس في معهد اللغويات العربية لفترة تزيد عن ثماني سنوات في مختلف المستويات ولغالب المقررات؛ فقد لاحظت معاناة الطالبات في ضبط التراكيب الصرفية للكلمات، وكثيراً ما تسمع أو تقرأ بعض الأخطاء الصرفية التي تلفت انتباه أي لغوي في عبارات من إنتاجهن اللغوي، مثل قول إحداهن: أريد كلمة (محدودة). وهي تقصد كلمة (محددة). أو قول الأخرى: لفلان مع الماضي (تذاكر) حزينة، وهي تقصد (ذكريات) حزينة[4]، وسريعاً ما يتبادر إلى ذهن أي متخصص أن التوسع والتعميم في قواعد الاشتقاق بوصفه أحد إستراتيجيات التعلم، هو ما قد يجعل المتعلم يقع في مثل هذه الأخطاء، وهو ما يسبب هذه الصعوبة. وقد يكون أيضاً من أسباب هذه الصعوبات أن أغلب جهود التخطيط اللغوي تركزُ في مؤلفات مناهج اللغة العربية لغة ثانية على تكوين الكفايات النحوية فيما يتناول تركيب الجملة، متجاوزة بذلك بعض مشكلات الصعوبات في تركيب الكلمات ووظائف بعض الوحدات الصرفية حسب الموازين الصرفية العربية، فيما تولي تلك المؤلفات الاهتمام ببعض البنى الصرفية للأفعال حسب الأزمنة وحسب اللواحق والسوابق، وكذلك أوزان الجموع والمثنى والنسب وغيرها من الأبواب الصرفية التي قد تُفرد لها وحدات مستقلة في تلك المؤلفات، أو قد تُوضع لها تضمينات غير مباشرة في تدريبات دروس وحدات استقلت بتناول قضايا تركيب الجملة.

٣- في فصل الإطار التنفيذي تفصيل لهذا.

٤- من أخطاء الطالبات أثناء التدريب غير المنهجي في بعض الأنشطة غير الصفية في معهد اللغويات العربية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذا بالإضافة إلى معاناة الطالبات في قصر وقت الممارسة للغة في الجدول التدريسي اليومي[٥]؛ لأن المتعلمة الأنثى بعد يومها الدراسي تقضى أغلب الوقت في بيتها بممارسة لغوية قد تكون قليلة أو منعدمة للغة الهدف، على العكس من المتعلم الذكر الذي يختلط بأهل اللغة في المسجد وفي الجامعة وفي الشارع...إلخ، مما يكسبه احتكاكاً بأهل اللغة وممارسات لغوية تساعده على سرعة ونجاح اكتساب اللغة.

أما ما حدث من أحداث في عام ٢٠٢٠، وما تبع تلك الأحداث من تطبيقات التعليم الإلكتروني عبر البلاكبورد Blackboard للجامعات، وغيرها من التطبيقات الإلكترونية التعليمية؛ لاستمرارية عمليات التعليم في ظروف الحجر الاحترازي ضد جائحة كورونا كوفيد-١٩، فقد جعل متعلمات اللغة في عزلة لغوية إلكترونية، وقلة احتكاك لغوي فعلي بزميلاتهن في صف حقيقي، وندرة وجود الخطاب الصفي وقلة الممارسة اللغوية، إضافةً إلى ما يختزله وقت الدرس الافتراضي الإلكتروني من محتوى تعليمي ومضمون أقل من المضمون الفعلي في التدريس الفعلي الحضوري.

إضافةً إلى ذلك طول وقت الإجازة الصيفية التي تنقطع فيها الطالبة فعلياً عن ممارسة اللغة الهدف والتعرض لها[٦]؛ فكل هذه الإشكالات استدعت التفكير بإيجاد حلول مساعدة لتعويض المتعلمة بعض الفاقد اللغوي التعليمي -الذي تكون في كل تلك الظروف-، جاءت هذه الحلول على شكل برنامج تدريبي إلكتروني على اكتساب المتعلمات البنيالصرفية[٧] للأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادة فيها[٨].

٥- في جدول الدبلوم بالمعهد أربع ساعات يومياً خمسة أيام في الأسبوع.

٦- في إجازة صيف ١٤٤١هـ الطويلة بحكم ظروف الحجر الصحي؛ لم تتعرض الطالبة للغة العربية ولم تمارسها ممارسة حقيقية أو افتراضية.

٧- بوصفها عناصر لغوية لم تغطَّ بشكل مستوفٍ ومستقلٍ في مقرر القواعد اللغوية لمستويات البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بقسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية.

٨- هذه التفاصيل خاصة بمسار الباحثة التدريبي في أنشطة النادي اللغوي الافتراضي فقط؛ وإلا فالنادي اللغوي المقام افتراضياً لطالبات معهد اللغويات العربية ضم مسارات لأنشطة لغوية غير منهجية متعددة بجهود باقي الزميلات بالمعهد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي إلكتروني على اكتساب بعض البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية طالبات المستويات المتقدمة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

أسئلة الدراسة:

تركزت الدراسة في السؤال الآتي:

ما أثر برنامج تدريبي إلكتروني على اكتساب بعض البنى الصرفية لدى طالبات المستويات المتقدمة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود؟

فرضيّات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية بعد تنفيذ تجربتها للتحقق من صحة الفرضيتين الآتيتين:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية تعزى إلى البرنامج التدريبي الإلكتروني لاكتساب بعض البنى الصرفية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البنى الصرفية تعزى إلى البرنامج التدريبي الإلكتروني لاكتساب بعض البنى الصرفية.

حدود الدراسة:

تحددت حدود الدراسة على المجالات الآتية:

- **الموضوعية**: التراكيب اللغوية في بنى الأفعال المزيدة، وبنى مصادرها وأحرف الزيادة فيها، وإستراتيجيات للتدرب على اكتسابها.
- **المكانية**: بيئة افتراضية (إلكترونية) لتدريب طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملك سعود، تقدم برنامجاً تدريبياً إلكترونياً، ضمن أنشطة النادي اللغوي الصيفي لمعهد اللغويات العربية.

- **الزمانية:** صيف عام ١٤٤١هـ من منتصف شوال ١٤٤١هـ، إلى نهايات ذي القعدة ١٤٤١هـ.

منهج الدراسة:

- المنهج الوصفي في مراجعة أدبيات الدراسة وتحديد المفاهيم والأطر النظرية للعنصر اللغوي المراد التدريب عليه.
- تتبع الدراسة المنهج شبه التجريبي وذلك من خلال اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تتدرب المجموعتان على إستراتيجية الحقول الدلالية الصرفية في اكتساب دلالات أحرف الزيادة في بنى الأفعال وبنى مصادرها بوصفها متغيراً ثابتاً، وتتدرب المجموعة التجريبية على إستراتيجية وجود تلك البنى الصرفية في سياقات نصية مختلفة، وأثرها على اكتساب دلالات أحرف الزيادة في بنى الأفعال، وبنى مصادرها بوصفها متغيراً مستقلاً.

أدوات الدراسة:

اختبار قبلي وبعدي لقياس نجاح التجربة، ودروس وتدريبات إلكترونية، وبرامج إحصائية لقياس التجربة ونجاح البرنامج التدريبي.

مصطلحات الدراسة:

البرامج التدريبية الإلكترونية:

مجموعة من الخطوات تبدأ بتحديد العناصر اللغوية مادة الدراسة (بنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادة فيها)، عبر البيئة الافتراضية التي ستُقدّم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المادة اللغوية فيها، وتحديد التدريبات التي ستمارسها المتعلمات؛ لقياس تطور اكتساب المتعلمات لبنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالاتها حسب إستراتيجيات التدريب المتبعة.

البنى الصرفية:

البنية الصرفية هي الوحدة اللغوية التي يدرسها علم الصرف، ويصف صورها وأشكالها التي تتشكل بها، ويفسر ما يطرأ عليها من تغييرات، وما يتبع هذا التغيير في البنية من تغيير في الدلالة والمعنى. فبنية الكلمة تتحدد بعدد حروفها المرتبة، وحركاتها المعيّنة وسكونها، مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية كلٌّ في موضعه (النجار، ١٩٩٣). والبنية من خلال هذا التعريف تكون مرادفة للميزان الصرفي، وهو ما عُرف بأنه: وسيلة علمية دقيقة تمكن الدارس من تمثيل بنية الكلمة ووصفها من حيث: حروفها، وحركاتها، وزوائدها...فوصف «فعل» الذي وُضع ليكون محلاً للهيأة المشتركة بين الكلمات (النجار، ١٩٩٣).

والبنى الصرفية المحددة لمسار هذه الدراسة شبه التجريبية (بنى الأفعال المزيدة، وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادة فيها).

متعلمات اللغة العربية:

طالبات مرحلة دبلوم اللغة العربية في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود من المستويات المتقدمة.

الحقول الصرفية الدلالية:

يُقصد بالمجالات أو الحقول الدلالية انتظام مجموعة من الكلمات تحت عنوان محدَّد وفي حقل واحد، وذهب (أولمان ullmann) إلى أنها: «قطاع متكامل من المادّة اللغوية، يُعبّر عن مجال مُعيَّن من الخبرة» (عمر، ١٩٩٨)، فتشترك في المجال الواحد كلمات لها الملامح التمييزيّة ذاتها، ويمكن عدّها الطريقة الأساسية لتنظيم المحتوى المعجمي؛

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لاتّسامها بمبدأ تنظيميّ واضح وسياق واقعيّ مترابط (Lewis, 1993). ولا يقتصر مبدأ التدريس بالحقول الدلالية على المعاني المعجمية فقط، ولكنه يتجاوزه إلى المعاني النحوية والصرفية والأسلوبية (العناتي، ٢٠٠٩)، ومن هذا المبدأ؛ فإن الحقول الدلالية الصرفية هي جداول تقسم كل مورفيم زيادة في بنية الفعل المزيد، وبنية مصدره، والدلالة التي يكتسبها الفعل بهذا المورفيم، في خرائط ذهنية مفاهيمية؛ تنظم المعلومات اللغوية لتنتظم في عقل المتعلم، وتُطبّق في البرامج التدريبية التقنية المقدمة له.

وتتحدد مفاهيم الحقول الصرفية الدلالية في هذه الدراسة بالحقول الدلالية لبنى الأفعال المزيدة، وبنى مصادرها، ودلالات أحرف الزيادة في الفعل المزيد، وبنيته وبنية مصدره الصرفية.

السياق النصي:

تكمُن أهميّة السياق في دلالته على معاني الكلمات على نحو من الدقّة، فقد يتبادر إلى الذهن عدّة معانٍ للكلمة المفردة، ولا يتأتّى لها المعنى المراد إلا بذكرها في سياق مُناسب، بل لقد ذهب (Lewis, 1993) إلى أنّ استخراج الكلمات من السياق في حالات عديدة يؤدّي إلى تدمير المعنى، ومن ثم تشويه طبيعة اللغة نفسها، ويرى (لويس) أن «السياق يمكن أن يكون مصدرًا مهمًّا للمعلومات لتنوّع جوانب ما ينطوي عليه من معرفة، تتمظهر في: شكل الكلمة، وطريقة لفظها والمقاطع الصوتيّة المكوّنة لها، ومعناها وما تشير إليه، إضافة إلى قواعدها وما يُلازمها من مُتصاحبات، والقيود المفروضة على استخدامها» (Lewis, 1993) وللسياق أنواع؛ فهناك السياق اللغوي الذي يُعنى بعلاقة الكلمة بغيرها من الكلمات، وسياق المقام، ويُقصد به الموقف الذي يرد فيه الكلام، والسياق العاطفي المقترن بالانفعالات العاطفيّة التي تصحب الكلمات، وأخيرًا السياق الثقافي، وهو البيئة الثقافيّة والاجتماعيّة للكلمة (جادالرب، ١٩٩٢)، ولعلّ إعطاء الطلاب عددًا من الكلمات ليضعوها في سياقات مختلفة له من الأهميّة الكبيرة في تعلّم اللغة وإتقانها، فعلاقات السياق على اختلافها تعدّ مهمّة جدًّا في المنهج المعجمي (حجازي، ١٩٩٧).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فقيام المعلّم بتوجيه انتباه الطلاب نحو معاني المجموعات الكلاميّة من خلال السياق، يُعدّ أفضل من توجيههم أو حثّهم على تخمين المعنى (Abdaoui.M, 2010).

وتتحدد مفاهيم السياق النصي في هذه الدراسة باستخدام إستراتيجية تدريبية على المجموعة التجريبية بوصفها متغيراً مستقلاً وهو السياق النصي في القرآن الكريم، واستعراض تفاسير الأفعال المزيدة حسب تدرجها في البرنامج التدريبي الإلكتروني، ودلالات أحرف الزيادة فيها وفي مصادرها.

خطوات الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة واختبار صحة فرضيّاتها قامت الباحثة بإعداد الآتي:

قائمة بنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادات فيها حسب التدرج المنطقي من الأقل إلى الأكثر.

- الأفلام الوثائقية التي ستعرض فيها الموضوعات المختارة.
- اختبار البنى الصرفية للأفعال المزيدة وبنى مصادرها.
- التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها.
- اختبار عينة الدراسة.
- التطبيق القبلي لاختبار البنى الصرفية على المتعلمات عينة الدراسة.
- تدريب عينة الدراسة على الوحدات الموضوعية المختارة، باستخدام إستراتيجية الحقول الدلالية الصرفية متغير ثابت على المجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدام إستراتيجية السياق النصي متغير مستقل على المجموعة التجريبية فقط.
- التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية.
- تحليل النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهمية الدراسة:

- الإسهام في تطوير التخطيط اللغوي لمفردات المواد التعليمية في مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية.
- فتح الآفاق أمام الدراسات الإجرائية التطبيقية المستقبلية الأخرى التي تهدف إلى الاستفادة من التنويع في إستراتيجيات التدريب اللغوي حسب المحتوى في الدرس اللغوي.
- لفت أنظار الباحثين إلى إيجاد الطرق التقنية الملائمة لتدريب المتعلمين على استمرارية التواصل باللغة العربية في أنشطة حرة غير منهجية.

الإجراءات التجريبية للدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي إلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، ولتحقيق هذا الهدف أُعدت بعض المواد التدريبية والأدوات البحثية، ثم نُفذت تجربة الدراسة فعلياً، وفيما يلي بعض التفاصيل:

- **قائمة البنى الصرفية**

هدفت هذه القائمة إلى تحديد البنى الصرفية المناسبة لطالبات المستويات المتقدمة من متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها التي تسعى الدراسة الحالية إلى تنميتها.

- **مصادر بناء القائمة:**

- الخبرة العلمية والعملية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- مراجعة الباحثة للتخطيط اللغوي الخاص بتعليم اللغة العربية لغة ثانية، ومحتوى مقررات التراكيب والقواعد اللغوية[٩]؛ واتضح أن بنى الأفعال المزيدة ودلالات

٩- فيما يخص التخطيط اللغوي الخاص بمقررات البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بقسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أحرف الزيادة في تلك الأفعال، ومصادرها لم تستقل بوحدات تدريسية مستقلة، إنما ضُمنت ضمن تدريبات الوحدات التدريسية الخاصة بتدريس مهارات القراءة بأنواعها في مرحلة الدبلوم.

- آراء بعض المتخصصين والخبراء في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية.

- **ضبط القائمة:**

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، عُرضت على مجموعة من المتخصصين في تعليمية اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي بالتعديل أو الاقتراح حول ما يلي:

- مناسبة محتوى القائمة من العناصر الصرفية لعينة الدراسة.
- مناسبة محتوى القائمة من العناصر الصرفية وطرق تقديمها للمواد التدريبية غير المنهجية.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين، عُدلت القائمة وأصبحت في صورتها النهائية.

- **الصورة النهائية للقائمة:**

تكونت القائمة الأساسية في صورتها النهائية من خمسة أقسام رئيسة: المحور الأول: مبادئ صرفية عامة، والمحور الثاني: الموازين الصرفية، والمحور الثالث: دلالات الزيادة في الأفعال المزيدة، والمحور الرابع: الإتيان بالفعل من المصدر، والمحور الخامس: الإتيان بالمصدر من الفعل.

- **المحتوى التدريبي:**

اختير المحتوى التدريبي من خارج الدروس المقررة منهجياً في توصيفات مقررات البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في قسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ومن خارج السلاسل التعليمية المقررة لتعليم اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية لغة ثانية؛ وذلك لأن غاية التدريب كانت للمساعدة على تفعيل الأنشطة اللغوية غير المنهجية، فاتفقت الباحثة مع زميلاتها في النادي اللغوي على اختيار ستة موضوعات جاءت على الترتيب التالي[١٠]:

- الخفافيش وكورونا كوفيد-١٩.
- كتابة سيرتك الذاتية- أين أنتِ بعد ١٠ سنوات؟
- عظماء غيروا حياتنا.
- التسوق الإلكتروني.
- الرياضة نمط حياة.
- السياحة في بلدك.

وكانت الخطة الأسبوعية ساعتين متفرقتين، الساعة الأولى لعرض الفيلم الوثائقي وعاءً تقديمياً للوحدة الفكرية الموضوعية المختارة، وبعد العرض تتدرب الطالبة على مناقشة ما فهمته من الفيلم المعروض. والساعة الثانية من الأسبوع نفسه للتدريب على المعطيات الصرفية المحددة بالدراسة في هذه التجربة البحثية التدريبية.

اختبار البنى الصرفية:

هدف هذا الاختبار لقياس مستوى اكتساب البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، وبُني الاختبار من مصادر بناء القائمة الأساسية للمحتوى التدريبي للبرنامج، وأُعدت أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد في نماذج قوقل الإلكترونية، وقد روعي في صياغتها الاعتبارات الواجب مراعاتها في صياغة هذا النوع من الأسئلة، وأُعد لهذا الاختبار جدول مواصفات؛ وحُددت الأوزان النسبية لأقسام الاختبار كما سيوضح لاحقاً، وقد حُكِّم هذا الاختبار من مجموعة من الخبراء اللغويين من جهات تعليمية متعددة.

التجربة الاستطلاعية للدراسة: أُجريت تجربة استطلاعية سريعة على عينة من طالبات

١٠- في مناقشة مع الزميلات المتخصصات توصلت الباحثة مع زميلاتها إلى أن أغلب حاجات الطالبات الثقافية اللغوية تركزت في لغة الأحداث المشاهدة حالياً؛ حيث تفتقر بعض النصوص في السلاسل التعليمية إلى «الحيوية اللغوية»؛ لأن أغلب النصوص القرائية مُعدّة منذ زمن بعيد عن جيل المتعلمات الحالي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستوى الثاني والثالث بمعهد اللغويات العربية، بلغ عددهن ست طالبات بهدف التأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق، وتحديد زمن الاختبار، ومعامل السهولة والصعوبة، وتأكد وضوح تعليمات الاختبار، وذلك كما سيأتي بعد هذه الأسطر.

- **الصعوبة والتميز لاختبار البنى الصرفية:**

حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، كما يبين الجدول الآتي:

رقم (١)

معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لأسئلة الاختبار

رقم السؤال	الصعوبة	السهولة	التميز	رقم السؤال	الصعوبة	السهولة	التميز
١	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٦٠	٣٠	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٤٣
٢	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٧٠	٣١	٠,٣٨	٠,٦٣	٠,٦٠
٣	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٥٠	٣٢	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٨٠
٤	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٧٠	٣٣	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٤١
٥	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٤٠	٣٤	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٧٠
٦	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٧٠	٣٥	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٦٠
٧	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٦٠	٣٦	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٨٠
٨	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٦٠	٣٧	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٧٠
٩	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٤٠	٣٨	٠,٦٣	٠,٣٨	٠,٤٠
١٠	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٥٠	٣٩	٠,٦٣	٠,٣٨	٠,٥٠
١١	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٣٨	٤٠	٠,٦٣	٠,٣٨	٠,٦٠
١٢	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٧٠	٤١	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٧٠
١٣	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٤٠	٤٢	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٦٠
١٤	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٧٠	٤٣	٠,٦٣	٠,٣٨	٠,٥٠
١٥	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٣٩	٤٤	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٧٠

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رقم السؤال	الصعوبة	السهولة	التمييز	رقم السؤال	الصعوبة	السهولة	التمييز
١٦	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٤٢	٤٥	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٤٠
١٧	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٦٠	٤٦	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٧٠
١٨	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٥٠	٤٧	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٣٧
١٩	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٧٠	٤٨	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٦٠
٢٠	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٦٠	٤٩	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٤٦
٢١	٠,٦٣	٠,٣٨	٠,٤٤	٥٠	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٥٠
٢٢	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٤٩	٥١	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٦٠
٢٣	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٦٠	٥٢	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٨٠
٢٤	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٣٦	٥٣	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٤١
٢٥	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٦٠	٥٤	٠,٧٦	٠,٢٤	٠,٧٠
٢٦	٠,١٦	٠,٨٤	٠,٣٩	٥٥	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٦٠
٢٧	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٣٣	٥٦	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٨٠
٢٨	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٣٧	٥٧	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,٧٠
٢٩	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٦٠	٥٨	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٤٠

يبين الجدول رقم (١) قيم معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، ويتضح من هذه النتائج أن قيم معاملات الصعوبة تراوحت بين (٠,١٦ –٠,٧٨) ومعاملات السهولة تراوحت بين (٠,٢٢ –٠,٨٤)، وجميعها قيم مقبولة، حيث يُعَدُّ السؤال مقبولا إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة أو السهولة له بين (٠,١٥ – ٠,٨٥)، كذلك فقد تراوحت قيم معامل التمييز بين (٠,٣٣ –٠,٨٠)، وجميعها قيم مقبولة مما يدل على قبول هذه الأسئلة من حيث معامل التمييز، ويتم هذا الإجراء لتحديد خصائص أسئلة الاختبار ومدى تمييزها بين الأفراد ذوي المستوى العالي، والأفراد ذوي المستوى المنخفض، إذ يقبل السؤال إذا لم يقل معامل تمييزه عن ٠,٣.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **صدق الاتساق الداخلي للاختبار:**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل سؤال والدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه

البعد	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
مبادئ صرفية	١	٠,٦٢٧**	٧	٠,٦٠٢**
	٢	٠,٥٩٠**	٨	٠,٥٥٦**
	٣	٠,٤٩٧**	٩	٠,٥٣٤**
	٤	٠,٧٦١**	١٠	٠,٦٨٩**
	٥	٠,٤٨١**	١١	٠,٥١٦**
	٦	٠,٥٧١**	١٢	٠,٦٠٩**
موازين صرفية	١	٠,٥٨٨**	٩	٠,٥١٩**
	٢	٠,٥٤١**	١٠	٠,٦٦٢**
	٣	٠,٧٠٤**	١١	٠,٧٢٨**
	٤	٠,٨٠٢**	١٢	٠,٧٢٦**
	٥	٠,٦٩٥**	١٣	٠,٦٩٥**
	٦	٠,٦٧٥**	١٤	٠,٦٤٥**
	٧	٠,٥٩٤**	١٥	٠,٥٤٧**
	٨	٠,٥٣٥**		

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دلالات الزيادة في الأفعال	١	**٠,٦٤٩	٦	**٠,٦٣١
	٢	**٠,٥٤٤	٧	**٠,٦٩٩
	٣	**٠,٧٢٤	٨	**٠,٥٤٠
	٤	**٠,٦٢٨	٩	**٠,٥٠٣
	٥	**٠,٨٣٤	١٠	**٠,٦٥٣
استخراج المصدر من الفعل	١	**٠,٦٧٠	٧	**٠,٥٣٠
	٢	**٠,٥٥٨	٨	**٠,٥٣٠
	٣	**٠,٨٥٤	٩	**٠,٧٢٠
	٤	**٠,٦٩٨	١٠	**٠,٦٧٢
	٥	**٠,٦٥٥	١١	**٠,٧١٤
	٦	**٠,٦٩٤		
استخراج الفعل من المصدر	١	**٠,٧٤٥	٦	**٠,٥٣٣
	٢	**٠,٧٥٧	٧	**٠,٤٦٩
	٣	**٠,٦٩٥	٨	**٠,٧٤٥
	٤	**٠,٥٨٧	٩	**٠,٧٢٢
	٥	**٠,٥٢١	١٠	**٠,٦٣٨

**دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية له

البعد	معامل الارتباط
مبادئ صرفية	**٠,٩٦٠
موازين صرفية	**٠,٩٣٠
دلالات الزيادة في الأفعال	**٠,٩٢٥
استخراج المصدر من الفعل	**٠,٩٠٥
استخراج الفعل من المصدر	**٠,٩٣٣

** دالة عند (٠,٠١)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠١ , ٠)، وهذا يدل على أن جميع أسئلة الاختبار كانت صادقة، وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

- **ثبات الاختبار:**

للتحقق من ثبات الاختبار عملت الباحثة على إيجاد معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد الاختبار وللاختبار بصورة كاملة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٤)

معاملات الثبات لأبعاد الاختبار وللاختبار ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ
مبادئ صرفية	٠,٨٢٣
موازين صرفية	٠,٨٣٣
دلالات الزيادة في الأفعال	٠,٨٣٥
استخراج المصدر من الفعل	٠,٨٥٨
استخراج الفعل من المصدر	٠,٧٢٢
الاختبار بصورة كاملة	٠,٩٥٩

يبين الجدول (٤) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاختبار وللاختبار بصورة كاملة، وكانت قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات[١١].

١١- **أساليب المعالجة الإحصائية:**

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية (الشافعي، ٢٠١٤):

- معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز للتحقق من قبول أسئلة الاختبار.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاختبار.
- اختبار «مان ويتني» (Mann-Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار (ويلككسون) للعينات المترابطة (Wilcoxon Si**ned Ranks Test) لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإطار التنفيذي للدراسة:

ضمن إطار بنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادة، وأماكن استخداماتها حسب السياقات المتنوعة، أدركت الباحثة الحاجة الملحة لدى المتعلمات للتمييز بين تلك البنى وزياداتها ودلالات تلك الزيادات. فأثناء تطبيقات التعليم عن بعد في ظروف الحجر الصحي اتباعاً للإجراءات الاحترازية ضد جائحة كورنا كوفيد-١٩، وأثناء انتشار الاختزال الإجباري لبعض المحتوى التعليمي في غالب مؤسسات التعليم؛ ارتأت الباحثة أن تجري التجربة البحثية في بيئة تقنية مشابهة للبيئة الدراسية الافتراضية بحيث تعوض بعض الفاقد التعليمي لتلك الظروف في أنشطة وتدريبات غير منهجية، في ممارسات غير صفية في صيف عام ١٤٤١هـ، ضمن فعاليات النادي اللغوي بمعهد اللغويات العربية.

وتتبعت الباحثة التخطيط اللغوي لمقررات البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وارتأت أن تركز على بنى الأفعال المزيدة، وبنى مصادرها، ودلالات أحرف الزيادة بها؛ لكونها لم تُدَرَّس بشكل مستقل في وحدات المقررات، وإنما ضُمِّنت على شكل تدريبات لبعض الوحدات في دروس القراءة الموسعة، وكانت التدريبات سياقية تطبيقية ناجحة، لكنها كانت قليلة ولم تغطِ كامل بنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها؛ فلمست الباحثة احتياج المتعلمات للتركيز عليها وتكثيفها في بعض الأنشطة بوصفها أنشطة هذه التجربة البحثية.

واختارت الباحثة مع زميلاتها في النادي اللغوي بعض الدروس التقنية المرئية في مقاطع أفلام وثائقية عن بعض الأحداث المشاهدة للعام ٢٠٢٠ وما قبله، بمعنى الأحداث المعاصرة لأجيال المتعلمات عينة الدراسة. وطبقت الباحثة اختباراً قبلياً عن محتوى التدريب اللغوي (البنى الصرفية المقصودة)، بعد أن حكّم الاختبار ثمانية خبراء لغويين تطبيقيين يعملون في أكثر من جهة تعليمية؛ للتأكد من ملائمة مستوى اكتساب عينة الدراسة للمحتوى التدريبي المقصود بالتجربة البحثية قبل تطبيقها لإمكانية قياس أثرها بعد ذلك.

وطبقت الباحثة البرنامج التدريبي في ستة أسابيع، كل أسبوع موضوع فكري معروض في فيلم وثائقي من الدروس المختارة مسبقاً، وكان البرنامج التدريبي للمجموعتين قائماً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

على الحقول الدلالية الصرفية المتدرجة كل أسبوع تعطي الباحثة العينة رابط المقطع المرئي، ثم تقدم الأفعال المزيدة وزياداتها ودلالات تلك الزيادات في الحقول الدلالية الصرفية، ثم تعطي أمثلة على تلك البنى الصرفية من خارج النص المرئي، وتكون الاستعانة بالقواميس الإلكترونية مثل: قاموس المعاني في حال استعصت عليهن بعض المعاني، وتكون الأنشطة المنزلية والتكاليف للمجموعتين استخراج البنى الصرفية المحددة أسبوعياً، والمتدرجة من النصوص المرئية المعروضة عليهن في الأفلام الوثائقية.

وخصصت الباحثة للمجموعة التجريبية تدريبات لغوية مخصصة في سياقات مختلفة، بحيث يكون لكل بنية صرفية معطاة في أسبوع ما، تدريب في سياق نصي من القرآن الكريم مع عرض التفسير لهذه البنى الصرفية، والشرح في مادة كتابية من جهود عينة المجموعة التجريبية تُرسل عبر البريد الإلكتروني.

واستخدمت الباحثة لتطبيق تجربتها البحثية تطبيق الواتساب WhatsApp لتحديد العينة الضابطة والتجريبية، ولجدولة الأنشطة وللاتصال والتواصل مع عينات الدراسة، وكذلك استخدمت برامج المايكروسوفت أوفيس Microsoft Office مثل برنامج Word وورد، وبرنامج PowerPoint بوربوينت لتصميم الدروس والتدريبات، وبرنامج الزوم Zoom لعرض الدروس التقنية والأفلام المرئية والمناقشات الصفية الافتراضية، ثم استخدمت البريد الإلكتروني e-mail لإرسال التكليفات لعينات الدراسة وأنشطتهن في مواد كتابية، واستخدمت نماذج قوقل في تقنية oo**le Drive** لتطبيق الاختبارين القبلي والبعدي.

أخيراَ؛ طبقت الباحثة الاختبار البعدي، ثم حللت النتائج واستعانت بأساليب إحصائية لدعم نتائج الدراسة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتائج الدراسة

نستعرض فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال اختبار صحة الفرضيات والإجابة عن سؤال الدراسة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية تعزى إلى البرنامج التدريبي لاكتساب بعض البنى الصرفية.

- **تكافؤ مجموعتي الدراسة:**

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار البنى الصرفية استخدمت الباحثة اختبار «مان ويتني» (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة (الشافعي، ٢٠١٤)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١)

نتائج اختبار «مان ويتني» (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة

لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار البنى الصرفية القبلي

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مبادئ صرفية	١٢,٠٨	١٤٥,٠٠	١٣,٨٥	١٨٠,٠٠	٦٧,٠٠٠	-٠,٦٠٨	٠,٥٤٣
موازين صرفية	١٢,٠٠	١٤٤,٠٠	١٣,٩٢	١٨١,٠٠	٦٦,٠٠٠	-٠,٦٥٨	٠,٥١٠
دلالات الزيادة في الأفعال	١٢,٧١	١٥٢,٥٠	١٣,٢٧	١٧٢,٥٠	٧٤,٥٠٠	-٠,١٩٤	٠,٨٤٦
استخراج المصدر من الفعل	١١,٦٧	١٤٠,٠٠	١٤,٢٣	١٨٥,٠٠	٦٢,٠٠٠	-٠,٨٨٠	٠,٣٧٩
استخراج الفعل من المصدر	١٥,١٣	١٨١,٥٠	١١,٠٤	١٤٣,٥٠	٥٢,٥٠٠	-١,٤٤٥	٠,١٤٨
الاختبار بصورة كاملة	١١,٩٦	١٤٣,٥٠	١٣,٩٦	١٨١,٥٠	٦٥,٥٠٠	-٠,٦٨١	٠,٤٩٦

ويبين الجدول رقم (١) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) لجميع أبعاد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاختبار القبلي، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار البنى الصرفية، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار البنى الصرفية قبل استخدام البرنامج التدريبي الإلكتروني.

- **التطبيق البعدي:**

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية؛ استخدمت الباحثة اختبار «مان ويتني» (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

نتائج اختبار «مان ويتني» (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مبادئ صرفية	١٨,٩٦	٢٢٧,٥٠	٧,٥٠	٩٧,٥٠	٦,٥٠٠	٣,٩٢٥-	٠,٠٠٠
موازين صرفية	١٧,٨٣	٢١٤,٠٠	٨,٥٤	١١١,٠٠	٢٠,٠٠٠	٣,١٧١-	٠,٠٠٢
دلالات الزيادة في الأفعال	١٧,٩٦	٢١٥,٥٠	٨,٤٢	١٠٩,٥٠	١٨,٥٠٠	٣,٢٦٩-	٠,٠٠١
استخراج المصدر من الفعل	١٨,٢٥	٢١٩,٠٠	٨,١٥	١٠٦,٠٠	١٥,٠٠٠	٣,٤٦٢-	٠,٠٠١
استخراج الفعل من المصدر	١٨,٩٦	٢٢٧,٥٠	٧,٥٠	٩٧,٥٠	٦,٥٠٠	٣,٩١٥-	٠,٠٠٠
الاختبار بصورة كاملة	١٩,١٧	٢٣٠,٠٠	٧,٣١	٩٥,٠٠	٤,٠٠٠	٤,٠٣٣-	٠,٠٠٠

ويبين الجدول رقم (٢) أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) لجميع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أبعاد الاختبار، وهذا يعني قبول الفرضية، ويدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية، ومن قيم متوسطات الرتب تبين أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البنى الصرفية تعزى إلى البرنامج التدريبي لاكتساب بعض البنى الصرفية.

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البنى الصرفية استخدمت الباحثة اختبار (ويلككسون) للعينات المترابطة (الشافعي، ٢٠١٤)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار (ويلككسون) للعينات المترابطة (Wilcoxon Sined Ranks Test) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البنى الصرفية**

البعد		عدد الحالات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
مبادئ صرفية	الرتب السلبية	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٠٦٨	٠,٠٠٢
	الرتب الايجابية	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
	المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

موازين صرفية	الرتب السلبية	١	٢,٥٠	٢,٥٠	٢,٨٧٨-	٠,٠٠٤
	الرتب الايجابية	١١	٦,٨٦	٧٥,٥٠		
	المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				
دلالات الزيادة في الأفعال	الرتب السلبية	٢	١,٥٠	٣,٠٠	٢,٥٠٩-	٠,٠١٢
	الرتب الايجابية	٨	٦,٥٠	٥٢,٠٠		
	المتساوية	٢				
	المجموع	١٢				
استخراج المصدر من الفعل	الرتب السلبية	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢١-	٠,٠٠٥
	الرتب الايجابية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	المتساوية	٢				
	المجموع	١٢				
استخراج الفعل من المصدر	الرتب السلبية	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧-	٠,٠٠٢
	الرتب الايجابية	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
	المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				
الاختبار بصورة كاملة	الرتب السلبية	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٦١-	٠,٠٠٢
	الرتب الايجابية	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
	المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				

ويبين الجدول رقم (٣) أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) لجميع أبعاد الاختبار، وهذا يعني قبول الفرضية، ويدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البنى الصرفية، وبما أن الرتب الإيجابية كانت أعلى من السلبية في جميع الأبعاد، فهذا يعني أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس، والذي ينص على: «ما أثر برنامج تدريبي إلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى طالبات المستويات المتقدمة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود»؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسب حجم الأثر في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٤)

حجم الأثر في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	عدد طالبات المجموعة التجريبية	عدد طالبات المجموعة الضابطة	قيمة مان ويتني	حجم الأثر
مبادئ صرفية	١٢	١٣	٦,٥٠٠	٠,٩٢
موازين صرفية	١٢	١٣	٢٠,٠٠٠	٠,٧٤
دلالات الزيادة في الأفعال	١٢	١٣	١٨,٥٠٠	٠,٧٦
استخراج المصدر من الفعل	١٢	١٣	١٥,٠٠٠	٠,٨١
استخراج الفعل من المصدر	١٢	١٣	٦,٥٠٠	٠,٩٢
الاختبار بصورة كاملة	١٢	١٣	٤,٠٠٠	٠,٩٥

يبين الجدول رقم (٤) المرفق أن قيم حجم الأثر تراوحت بين (٠,٧٤ - ٠,٩٥)، وهذا يدل على وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي الإلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

متعلمات اللغة العربية لغة ثانية لدى طالبات المستويات المتقدمة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

وفي هذه النتائج اتفاق واضح مع دراسة ناجي ودياكيدوي وأندرسون (Na**y, Diakidoy, and Anderson, 1993) في أن التلاميذ الذين لديهم وعي بالزوائد الصرفية للكلمة وفائدتها هم أكثر طلاقة في القراءة، وأكثر فهماً في السياق القرائي، وأكثر إنتاجاً لغوياً من غيرهم من التلاميذ الذين تقل لديهم تلك المعرفة الصرفية.

وقد توافقت نتائج هذه الدراسة الحالية مع دراسة أكبولوتا(Akbuluta, 2017) في أثر إستراتيجيات تدريس اللغة التي تركز على التوجيه على الجوانب الصرفية للمفردات، وأن المشاركين الذين طُبقت عليهم المعالجة الصرفية أخذوا في الاعتبار المفردات بشكل أفضل من الآخرين الذين طُبقت عليهم إجراءات تدريس المفردات التقليدية، وهذا ما يتفق مع هذه الدراسة حيث حصلت المجموعة التجريبية التي طُبقت عليها إستراتيجية معالجة الزيادات في الأفعال بتطبيقات السياق النصي في القرآن الكريم، وأوجه التفاسير لبنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها، ودلالات تلك الزيادات، على درجات نمو وتطور لغوي ظهرت في الاختبار البعدي للبنى الصرفية بشكل واضح أكثر من درجات المجموعة الضابطة.

أما عن اتفاق نتائج هذه الدراسة، مع دراسة هناء وإسماعيل عمايرة (٢٠١٨) التي قارنت فيها بين اكتساب الطلاب الناطقين بالإنجليزية والطلاب العرب لمعاني الزيادة في الأفعال المزيدة سعياً لوضع الحلول المناسبة لكلا فريقي المقارنة، فبالرغم من اختلاف المنهج البحثي في الدراسة الحالية فقد خلصت دراسة هناء وإسماعيل عمايرة إلى أن أخطاء الناطقين بالإنجليزية تركزت في الخطأ في معنى الزيادة في الفعل، في حين كانت أخطاء الناطقين بالعربية في الجهل بالبنية الفعلية، الأمر الذي يتفق مع هذه الدراسة، من نتائج الاختبار القبلي، واختيار مادة المحتوى التدريبي اللغوي –حسب دلالات الزيادة في الأفعال–، وأن أخطاء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها تتركز في الخطأ في معنى ودلالات الزيادة،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وطريقة صياغة بنية الفعل المزيد وبنية مصدره حسب المعنى المقصود.

وقد اتفقت هذه الدراسة التي أسفرت نتائجها عن وجود أثر كبير لاستخدام البرنامج التدريبي الإلكتروني على اكتساب البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، مع دراسة الفوزان (٢٠١٩) التي أسفرت عن وجود أثر إيجابي واضح لاستخدام استراتيجية القصص الإلكترونية في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بالرغم من اختلاف المحتوى التدريبي لكلا الدراستين. وكذلك اتفقت هذه الدراسة مع دراسة رجب (Rajab, 2020) لتأثير ارتباط إتقان التركيب الصرفي في اكتساب المفردات، التي خلصت إلى أن القدرات الصرفية تظل مشكلة مستمرة حتى في مستويات متقدمة من المهارات اللغوية؛ تمتد أحيانا إلى الفهم، وبذلك تنعكس على الإنتاج، فيما أسفرت نتائج هذه الدراسة الحالية عن وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي الإلكتروني. وأخيراً، فقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود أثر إيجابي كبير لإستراتيجيات التدريب اللغوي المعتمدة على الحقول الدلالية الصرفية، والسياقات النصية المختلفة المستخدمة على المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية اكتساب البنى الصرفية المحددة للدراسة.

توصيات الدراسة ومضامينها:

توصي هذه الدراسة بضرورة تنويع إستراتيجيات التدريب اللغوي حسب نوع العنصر اللغوي أو المهارة اللغوية المراد اكتسابها؛ وكان من أنسب إستراتيجيات التدريب على اكتساب البنى الصرفية إستراتيجية الحقول الدلالية الصرفية لتنظيم المعلومات في الحقول المجدولة حسب دلالات البنى المزيدة وزياداتها، ثم دعمها بإستراتيجية تطبيقات السياقات النصية عليها، لاكتساب اختلاف الدلالات حسب الزيادات ودلالاتها. كما توصي بضرورة الاهتمام بالمعلومات الصرفية للكلمات في المعاجم المؤلفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية، وضرورة وجود معاجم صرفية موجهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومن مضامين هذه الدراسة تقترح الباحثة عمل بيئة افتراضية تمارس فيها متعلمات اللغة أنشطة لغوية، وغير لغوية باللغة العربية، كنوع من الانغماس الثقافي في ثقافة اللغة العربية؛ لضمان استمرارية ممارسة اللغة العربية وضمان عدم الانقطاع عن ممارستها خصوصاً في الإجازات أو الظروف المشابهة لظروف الحجر الصحي والإجراءات الاحترازية المتبعة في مواجهة كورونا كوفيد -١٩. وتقترح الباحثة عمل دراسات تجريبية مشابهة على إستراتيجيات تدريس أخرى لاكتساب الكفاية التصريفية للمفردات في اللغة العربية، وتكثيف المجموعات وإدخال متغيرات أخرى مثل: متغير الجنس، أو متغير السن، أو متغير اللغة الأم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

- الأسدي، عقيل، والموسوي، حيدر. (٢٠١٤). أسباب ضعف طلبة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في مادة الصرف من وجهة نظر التدريسيين والطلبة. حولية المنتدى الوطني للدراسات الإنسانية، جامعة الكوفة، مج (١٧)، ع (٧)، الصفحات ٢٦٣-٣٢١.
- جاد الرب، محمود. (١٩٩٢). نظرية الحقول الدلالية والمعاجم المعنوية عند العرب. مجلة مجمع اللغة العربية، ج (٧١)، نوفمبر ١٩٩٢، الصفحات ٢١٣- ٢٥٧.
- جاس، سوازان، وسلينكر، لاري. (٢٠٠٩). اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة. تر: د. ماجد الحمد. الرياض: جامعة الملك سعود.
- حجازي، محمود فهمي. (١٩٩٧). مدخل إلى علم اللغة. القاهرة: دار قباء.
- حسان، تمام. (٢٠٠٤). اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: عالم الكتب.
- خاقو، محمد، والسبع، سعاد. (٢٠٠٧). مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال تحديد المفاهيم النحوية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، مج (١٢)، ع (٢٣)، أبريل ٢٠٠٧، الصفحات ٤٩- ٨٣.
- الشافعي، محمود منصور. (٢٠١٤). الإحصاء في البحوث العلمية والإنسانية أسس وتطبيقات باستخدام برنامج SPSS. الرياض: جامعة الملك سعود- كلية التربية.
- عبد الله، هناء، وعمايرة إسماعيل. (٢٠١٨). تدريس معاني زيادات الأفعال للناطقين بالإنجليزية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، سبتمبر ٢٠١٨، مج (٤٥)، ع (٣)، الصفحات ٣٠- ٥٣.
- العصيلي، عبد العزيز. (٢٠١٠). مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- علي، عاصم شحادة. (٢٠٠٨). المعاني الوظيفية لصيغة الكلمة في التركيب: دراسة في الدلالة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. ماليزيا: قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية، مج (٣٥)، ع (٣)، الصفحات ٥٤٧-٥٥٦.

- عمايرة، حنان. (٢٠١٢). معاني الزيادة في الفعل الثلاثي في اللغة العربية. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مج (٢٠)، ع (٢)، يونيو٢٠١٢، الصفحات ٢٩٥- ٣٢٦.
- عمر، أحمد مختار. (١٩٩٨). علم الدلالة. القاهرة: عالم الكتب.
- العناتي، وليد. (٢٠٠٩). مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها. سجل
- المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، الصفحات ٤٨٣- ٥٥٥، نوفمبر ٢٠٠٩.
- النجار، لطيفة إبراهيم. (١٩٩٣). دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية. عمان: دار البشير.

المراجع الأجنبية:

- Abdaoui.M. (2010). Teaching lexical collocations to raise proficiency in foreign language writing. at Guelma University. ALGERIA.
- Akbuluta, Fatma Demiray. (2017). Effects of morphological awareness on second language vocabulary knowledge. Journal of Language and linguistic Studies، pages 10-26, Oc2017.
- Lewis, M. (1993). The Lexical Approach: The state of ELT and away forward. UK: language Teaching Publication.
- Nagy, William E, and Irene-Anna N. Diakidoy. (1993). The Acquisition of Morphology: Learning The Contribution of Suffixes to The Meaning of Derivatives, Journal of Reading Behavior pages 155-170, Volume 25, No. 2, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rajab, Baraa A. (2020). Assessing the Impact of Morphological Knowledge on Lexical Acquisition and Processing. Education Research International. Hindawi. 9 pages, Volume 2020, Article ID 1561470.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د. أحمد محمد بابكر[١]

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي العربية لغة ثانية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي في تطبيق الإستراتيجية على مجموعتين (ضابطة وتجريبية). حيث تكون العينة من طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كما تمثلت أدوات الدراسة في كل من: الاختبار، الاستبانة، بالإضافة إلى دروس الكتابة المقررة التي عالجها الباحث وفق إستراتيجية المواجهة المركزة. واستخدمت الدراسة مجموعة من المعادلات الإحصائية لضبط الأدوات. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسطي درجات متعلمي العربية لغة ثانية في المستوى الثاني في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الرسم الكتابي، ومهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يمكن القول: إن إستراتيجية

١- الأستاذ المشارك في قسم علم اللغة التطبيقي
معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المواجهة المركزة قد حققت درجة عالية من الفعالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي. كما انتهت الدراسة إلى توصيات منها ضرورة تبني إستراتيجية المواجهة المركزة بوصفها إحدى الإستراتيجيات الفعالة في تعليم العربية لغة ثانية؛ لقدرتها على توظيف أساليب التعليم الفردي والجماعي، والتعلم النشط، والمهام التعليمية، واعتمادها توظيف الدخل اللغوي في تعليم مهارات اللغة وعناصرها، ومراعاة التدريج اللغوي والتربوي، واستخدامها في تنمية مهارات الكتابة في مستويي: الرسم الكتابي، والتعبير الكتابي، والإفادة من تصنيف أهداف تعليم اللغة الـ(٢١) التي حددتها إستراتيجية المواجهة المركزة في برامج تعليم العربية لغة ثانية، وفي التحديد الدقيق لأهداف كل مستوى وكل درس، وتوظيف هذه الإستراتيجية في بناء مناهج اللغة العربية لغة ثانية للأغراض العامة وللأغراض الخاصة.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التدريس، إستراتيجية المواجهة المركزة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The Effect of Using the Encounter Concentrated Strategy on Developing the Writing Skills of Arabic as A Second Language Learners

Abstract:

This study aimed to measure the effect of using the encounter concentrated strategy on developing the writing skills of Arabic as a second language learners. The study followed the semi-experimental approach (an experimental group, and a control group) studying in level two at the institute of Teaching Arabic in Imam Mohammad bin Saud Islamic University. The study tools consisted of: a test, a questionnaire, in addition to prescribed writing lessons that the researcher dealt with according to the encounter concentrated strategy. The study used a set of statistical equations to set & control the tools. The results revealed statistically significant differences in the post-test between the average scores of Arabic second language learners at the second level in the experimental group and the control group in writing skills, writing skills in favor of the experimental group. Hence, it can be said that the encounter concentrated strategy has achieved a high degree of effectiveness in developing written expression skills. The study concluded with the recommendation of adopting the encounter concentrated strategy as one of the effective strategies in teaching Arabic as a second language for its ability to employ individual and group learning methods, active learning, and educational tasks, and its adoption of employing linguistic income in teaching language skills, taking into account the linguistic and educational staging, and using it in developing writing skills at two levels: written skill

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

and written expression, and benefiting from the classification of the (12) objectives of language teaching as defined by the encounter concentrated Strategy in the programs of teaching Arabic as a second language, and in the precise definition of the objectives of each level and every lesson, and the use of this strategy in building the Arabic language curricula as a second language for general and special purposes.

Keywords: Language teaching strategies, Concentrated language encounters.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

اللغة العربية من أكثر لغات العالم جذباً للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى، إذ يزداد الراغبون في تعلمها عاماً بعد آخر؛ لذلك يسعى خبراء تعليم العربية لغة ثانية إلى تطوير أساليب تدريسها؛ لتكون أكثر قدرة على تجاوز الصعوبات التي يواجهها المتعلمون، وجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر فاعلية، ويسراً ومتعةً.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلت من أجل تيسير تعليم اللغة العربية وتعليمها إلا أن المتعلمين ما يزالون يواجهون صعوبات في تعلم مهاراتها، خاصة مهارة الكتابة بوصفها من المهارات التي يرغب كثير من المتعلمين إتقانها؛ لحاجتهم الماسة لها، لا سيما حين تقل الحاجة لاستعمال المهارات الشفوية كما هو الحال خارج الوطن العربي.

تعد الكتابة من أكثر المهارات تعقيداً لمتعلمي العربية لغة ثانية؛ لعوامل ترتبط بطبيعة اللغة العربية التي تشتمل على حروف تنطق ولا تكتب، وأخرى تكتب ولا تقرأ كما رسمت، بالإضافة إلى العوامل المرتبطة بلغة المتعلم، وتلك المرتبطة بأساليب تدريس مهارة الكتابة، لكونها «نشاط معرفي بالغ التعقيد يقتضي من الكاتب أن يظهر سيطرته على عدد من المتغيرات في آن واحد، فعلى مستوى الجملة يطلب منه السيطرة على المضمون والشكل، وبنية الجملة والمفردات، وعلامات الترقيم والهجاء، ورسم الحروف، وعلى مستوى النص يطلب منه السيطرة على بناء الجمل، والربط بين المعلومات في فقرات ونصوص متآزرة ومتماسكة»(Derakhshandeh..2014,P195). كما أنها «مهارة لغوية كلية يستخدم فيها المتعلم حصيلته التي اكتسبها من أنظمة اللغة ومهاراتها من استماع، ومحادثة، وقراءة « (جميل بني عطا، ٢٠٠١، ص٣٢). وقد أكدت على هذه الصعوبات دراسات عديدة، منها: دراسة محمود (٢٠٠١)، ودراسة الملاحي (٢٠٠١)، ودراسة عبد العظيم (٢٠١١).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى الإستراتيجيات التي أضحت تطبق في تعليم مهارة الكتابة، ومنها إستراتيجية المواجهة المركزة التي تعتبر من أكثر الإستراتيجيات فعالية في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم اللغات، حيث أثبتت نجاحاً كبيراً على مستوى العالم، سواء في تعليم اللغات بوصفها لغة أولى أم لغة ثانية، وذلك لما أظهرته من نجاح كبير في تطوير تعليم اللغات، من حيث: المنهج، وطرائق التدريس وأساليبه وإستراتيجياته، وتقنياته التعليمية، وأساليب التقويم وأدواته، وما أحدثته من تغيير في مهام المعلم والمتعلم، وهو ما أكدته دراسات (بابكر، ٢٠١٥، ص١٢) و(رتشارد Richrad وسوالاك Sawalak، (٢٠٠٨) ص١٢) و(رحمة وخالد، ٢٠٠٧، ص٤٦)

وبالنظر إلى الصعوبات التي يواجهها متعلمو العربية لغة ثانية في تعلم مهارات الكتابة، فإن استخدام إستراتيجية المواجهة المركزة قد يسهم في تنمية مهارات الكتابة لدى المتعلمين، وهو ما تسعى هذه الدراسة لمعرفة مدى قدرة هذه الإستراتيجية في تحقيقه.

أهمية الدراسة:

١. تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية تيسير تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وأهمية تطوير إستراتيجيات تعليمها لمواكبة ما استجد في ميدان تعليم اللغات الأجنبية.
٢. كما تنبع أهمية الدراسة من أهمية إستراتيجية المواجهة المركزة في تعليم العربية لغة ثانية، بوصفها إحدى الإستراتيجيات التي حققت نجاحاً كبيرا في تعليم اللغات، خاصة اللغات الأجنبية.
٣. كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الكشف عن جدوى إستراتيجية المواجهة المركزة في تعليم مهارة الكتابة لمتعلمي العربية لغة ثانية.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أثر استخدام إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. ما أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارات الرسم الكتابي؟
٣. ما أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارات التعبير الكتابي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

١. تحديد أثر استخدام إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة.
٢. تحديد أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارات الرسم الكتابي.
٣. تحديد أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:**

- تقتصر هذه الدراسة على إستراتيجية المواجهة المركزة في تعليم مهارة الكتابة لمتعلمي العربية لغة ثانية.
- كما تقتصر هذه الدراسة على موضوعات من مقرر القراءة والكتابة للمستوى الثاني في البرنامج المكثف بمعهد تعليم اللغة العربية، والتي تتصف بخصائص ومواصفات تشتمل على مهارات فرعية محددة في الكتابة التي تقتصر عليها هذه الدراسة.
- تقتصر الدراسة على قياس أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة.
- تطبق هذه الدراسة على المتعلمين في المستوى الثاني، الذين يمثلون المستوي المبتدئ، حيث يكون المتعلمون قد امتلكوا من المهارات اللغوية التي تمكنهم من الإفادة من إستراتيجية المواجهة المركزة في تعلم مهارات الكتابة المستهدفة في البرنامج المكثف في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **الحدود المكانية والزمانية:**

تم تطبيق هذه الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، في الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٣٨-١٤٣٩هـ) الذي تم فيه بناء الإطار النظري وتصميم التجربة، والفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ) الذي خصص للدراسة التطبيقية واستخلاص النتائج.

الإطار النظري:

- **إستراتيجية المواجهة المركزة:**

للإحاطة بمفهوم إستراتيجية المواجهة المركزة نتطرق أولاً لتحديد مفهوم الإستراتيجية التدريسية.

- **مفهوم الإستراتيجية:**

يعد مصطلح الإستراتيجية من المصطلحات العسكرية، ويقصد به فن استخدام الإمكانات المتاحة بطريقة مثلى، بحيث تحقق الأهداف المرجوة، فالإستراتيجية هي الإطار الموجه لأساليب العمل، والدليل الذي يوجه حركته (الصيفي، ٢٠٠٩م، ص٨١). وهذا يعني أن الإستراتيجية تتضمن كلاً من اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف، ووضع الخطط التنفيذية، وتنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك (أبو زينة، ١٩٨٢، ص١٠٥).

- **مفهوم إستراتيجية التدريس:**

إستراتيجية التدريس هي مجموعة من التنظيمات والإجراءات التطبيقية التي يختارها المعلم، في ضوء مبادئ وفرضيات، بما يتلاءم مع بنية المادة التعليمية، وحاجات الدارسين، لتحقيق الأهداف المقصودة من الموقف التعليمي في وقت محدد. وعادة ما تنطوي إستراتيجية التدريس على إجراءات جزئية تسمى تكتيكات التدريس، لغرض تحسين الخبرة التعليمية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والتكتيك في التدريس مسألة مهمة لإستراتيجية التدريس، لأنها تمثل دورا فعالا في تحسين التدريس وتجويده، لأنها تساعد الإستراتيجية في تحقيق أهدافها. وتستخدم إستراتيجية التدريس في تعليم المفاهيم والمبادئ والمهارات... (الخوالدة وآخرون، ط١، ١٩٩٥م، ص١١)، فهي سياق من طرق التدريس العامة والخاصة المتداخلة، والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات، وعلى أجود مستوى ممكن. (الصيفي، ٢٠٠٩، ص٨٢)

كما يقصد بإستراتيجية التدريس أنها عملية « اختيار، وترتيب، وتوليف، ونسج مجموعة من أساليب التدريس وطرائقه بشكل متتابع ومترابط منطقياً، وتطبيقها بهذه الصورة التكنيكية المتتابعة المترابطة المتسقة التي يسلم كل واحد منها الأمر إلى الآخر، في مجرى تدريسي واحد، وفي يسر لتحقيق أهداف معينة محددة - هذه العملية يمكن أن نسميها إستراتيجية التدريس، أي اختيار الأساليب، وترتيبها، وتوليفها، وتنسيقها، بحيث تشكل في مجموعها طريقة واحدة، هي ما نسميه بإستراتيجية التدريس. (الناقة، ٢٠٠٦م، ص ١٨)

لذلك نجد بعضهم يعرفها تعريفا يقترب إلى حد ما من مفهوم طريقة التدريس، حيث تعرف إستراتيجية التدريس بأنها مجموعة الحركات أو الإجراءات التدريسية المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها. (سليمان، ١٩٨٨م، ص١١)

وبالنظر إلى مهمة التدريس فإن مهمة المعلم هي إثارة التعلم وتوجيهه وتيسيره، أي إحداثه، ومعنى هذا أن الكيفية التي نتبع خطواتها وإجراءاتها في التدريس تكون مرتبطة بنوع التعلم الذي نرغب في أن يمارسه الطلاب، ونوع المعرفة التي نود أن يكتسبوها، ونوع المهارات التي نود أن يتقنوها، والقيم التي نود أن تنمو لديهم، وفي الوقت ذاته تتحدد هذه الأنواع بالكيفية التي ندرس بها. (الناقة، ٢٠٠٦، ص ١٧) وهذا يتطلب أن نكون أكثر مرونة وقدرة على مواكبة ما يحدث حولنا من تغييرات وظروف تجعل من الموقف التعليمي حالة من الإبداع والفن، يقوده العلم والخبرة والوعي... الأمر الذي يجعل من إستراتيجية التدريس أفضل ما يمكن أن يحدث للمعلم وطلابه والمادة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدراسية وجميع عناصر الموقف التعليمي، فهي تجعل من جميع الخطوات العملية أو الإجراءات التدريسية في جميع طرق التدريس خيارات متاح للمعلم استخدامها لخدمة الأهداف التي يتفاعل مع طلابه من أجل تحقيقها.

- **مفهوم إستراتيجية المواجهة المركزة:**

هي طريقة في تعليم اللغات، وهي ترجمة لطريقة Concentrated Language Encounter التي يرمز إليها بـ C.L.Eحيث تمت الاستعانة بمصطلح المواجهة المركزة من كورتيني كازدن(Cazden 1977 Courtney) صاحب النظرية التي تنص على مجموعة الإجراءات التي يركز المتعلمون في أثناء تعلمهم اللغة تركيزا عاليا على فهم وإدراك ما يتعلمونه، كما يتعلمون باستخدام القدرة على الاتصال من خلال النص أو من خلال النشاط المشترك، مما يؤدي إلى تعميق قدراتهم على الاتصال عن طريق اللغة الهدف. (Richard Walker، Sawalak John W. Oller .Jr ، (2008) ، P:12)

- **خصائص إستراتيجية المواجهة المركزة:**

تتميز إستراتيجية المواجهة المكثفة بالخصائص الآتية:

١. تعد إستراتيجية المواجهة المركزة(C.L.E)من أكثر الإستراتيجيات التدريسية فعالية، وأكثرها قدرة على تعليم اللغة بدرجة عالية من الإتقان، حيث أثبتت ذلك النتائج التي حققتها برامج المواجهة المركزة لتعليم اللغة، مقارنة بالطرق التقليدية.
٢. المواجهة المركزة ذات كلفة اقتصادية أقل، مقارنة مع الطرق المستخدمة في تعليم اللغة، فهي لا تتطلب تجهيزات مكلفة، بل يستطيع المعلم والمتعلمون توظيف إمكاناتهم المتاحة في عملية تعليم اللغة وتعلمها، وممارسة الأنشطة التعليمية التعلمية التي تناسب بيئاتهم.
٣. تتيح إستراتيجية المواجهة المركزة للمتعلمين المستهدفين إمكانية تحديد محتوى البرنامج الدراسي، عن طريق انطلاق البرنامج من احتياجاتهم؛ الأمر الذي يؤدي إلى قدرة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المواجهة المركزة على تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

٤. تتيح الإستراتيجية للمعلم التركيز على التعلم ذي المعنى، فتربط النشاط اللغوي بإدراك معناه، وتكسب المتعلمين عناصر اللغة ومهاراتها، وتمكنهم من ممارسة اللغة في مواقف متنوعة تكشف عن كفاياتهم اللغوية.

٥. تعتمد هذه الإستراتيجية مبادئ التعلم التعاوني، وإجراءاته ممثلة في عمل المجموعات، والأنشطة التي تمكن المتعلمين من التعلم بالنشاط، واكتساب المعرفة بالعمل، ومن ثم اكتساب عناصر اللغة ومهاراتها المستهدفة بوعي.

٦. تعد برامج المواجهة المركزة لتعليم اللغة برامج تدريجية، حيث يشترك المتعلمون في الأنشطة اللغوية الجديدة، ثم تتزايد درجة صعوبة اللغة، وذلك عن طريق منهج يتم في صورة أنشطة تعليمية تعلمية جماعية.

٧. يعد التوجيه والإرشاد من الركائز الأساسية في البرنامج القائم على المواجهة المركزة، حيث يضع المعلم نموذجا يحتذي به المتعلمون، ثم يقل توجيه المعلم تدريجيا، حتى يتحمل المتعلمون المسؤولية كاملة.

٨. من أشهر خصائص برنامج المواجهة المركزة لتعليم اللغة، هو النظام التجريبي الذي يتم عن طريق ما يعرف بكتاب البداية، أو ما يعرف بوحدة النص، أو نشاط البداية الذي ينطلق منه البرنامج، وهو ما يعرف بوحدة النشاط، وسوف نستعرض ذلك بالتفصيل لاحقاً.

٩. تستند المواجهة المركزة على أن تعلم اللغة يتوقف على قدرات المتعلمين الذهنية التي تيسر عليهم التعامل مع اللغة وممارستها.

١٠. توفر إستراتيجية المواجهة المركزة للمعلم إمكانية استخدام أساليب تدريسية متنوعة، عند استهداف مهارات اللغة، الاستماع والكلام، والقراءة والكتابة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تجارب استخدام إستراتيجية المواجهة المركزة في تعليم اللغات:

أخذت تجارب استخدام إستراتيجية المواجهة المركزة اتجاهين، هما:

الاتجاه الأول: تعليم اللغات الأجنبية: حيث حققت إستراتيجية المواجهة المركزة نجاحا كبيرا في تعليم اللغات الأجنبية في بلدان كثيرة، مثل جنوب أفريقيا، وتركيا، وتايلاند، واليابان وكوريا... بل أخذت دوراً أساسياً ومؤثرا في برامج تعليم اللغات في كثير من بلدان العالم، مثل استراليا وجنوب أفريقيا التي اعتمدتها في منهاج التعليم الأساس في عام ٢٠٠٥م، بعد أن أثبتت نجاحا كبيرا في المرحلة التجريبية التي سبقت اعتمادها (Richard Walker, Sawalak Rattanavich, John W. Oller, Jr, 2008, p: 2).

الاتجاه الثاني: تعليم مهارتي القراءة والكتابة للأميين: حيث حققت الإستراتيجية نجاحا عظيما في تعليم الأميين مهارتي القراءة والكتابة في بلدان كثيرة مثل أستراليا وجنوب أفريقيا وتايلاند والفلبين واندونيسيا، ومصر التي تقدمت كثيرا في استخدام إستراتيجية المواجهة المكثفة، حيث أثبتت نجاحا كبيرا في القضاء على الأمية في وقت وجيز وبكلفة أقل من الطرائق الأخرى المستخدمة، مما أدى لاعتمادها من قبل المجلس القومي لمحو الأمية في مصر، بل تم استخدامها لمعالجة مشكلات تعثر طلاب المرحلة الابتدائية في القراءة والكتابة، حيث تم اعتمادها في محافظة القاهرة. أما في السودان فقد أثبتت نجاحا كبيرا، فبعد تجربتها في أربع ولايات، تم فيها فتح (١٣) فصل لمحو أمية (١٥١ دارساً ودارسة) وبعد نجاح التجربة تم تعميمها، بالتنسيق مع المجلس القومي لمحو الأمية وتعليم الكبار، فتم تدريب عدد مقدر من المنسقين والمعلمين لاستخدام إستراتيجية المواجهة المركزة لتعليم اللغة، كذلك اعتمدتها منسقيه الخدمة الوطنية بوزارة الدفاع السودانية في برنامج الاستخدام المنتج وتشغيل الخريجين (رحمة، وأحمد، ٢٠٠٧م، ص٧).

كما تم تطبيقها لتعليم لغات عديدة متنوعة، منها اللغة الإنجليزية التي طبقت عليها هذه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإستراتيجية على نطاق واسع في العالم، كما تم استخدامها في تعليم اللغات الأخرى، مثل اللغات: اليابانية، والكورية، والتركية، والعربية، ولغة الأفريكان في جنوب أفريقيا (جانيت كوند، وجانا فورستر، ٢٠٠٠م، ص ٦-٧).

هيكل برنامج المواجهة المركزة:

تقسم إستراتيجية المواجهة المركزة البرنامج الدراسي إلى وحدات، حيث يتكون البرنامج من عدد من الوحدات تتراوح ما بين (١٠ - ١٥) وحدة، ويختلف عدد الوحدات في كل برنامج دراسي بحسب الأهداف المرصودة وحاجات المتعلمين وقدراتهم، وتنقسم الوحدة إلى نوعين هما:

- **وحدة النص** Text-Based Unit

وهي تعتمد على النص، ويتكون البرنامج من عدد من النصوص المتنوعة، التي تكون في شكل قصة، أو نص حواري، أو أي نص آخر يتم من خلاله تعليم اللغة وتعلمها. ويتميز البرنامج بمرونة تمكنه من استخدام نصوص متنوعة، قد تكون من خلال مقرر دراسي، أو يتم بناء نصوص لكل وحدة دراسية بحسب حاجات المتعلمين وقدراتهم.

- **وحدة النشاط** Activity-Based Unit

وتعرف بالوحدة المعتمدة على النشاط أحيانا، وبوحدات كيفية عمل الأشياء، وتعد من أكثر الوحدات متعة وأهمية، وهنا يتم تعليم اللغة من خلال النشاط الذي يمارسه الدارسون لشهور عدة خاصة في الحالات التي يوجه فيها برنامج ما نقصا في المقررات الدراسية والكتب الدراسية والمواد التعليمية، ويتم اختيار النشاط بناء على حاجات المتعلمين وقدراتهم (رحمة، وأحمد، ٢٠٠٧، ص ٣٣). ويمكن للبرنامج القائم على إستراتيجية المواجهة المركزة أن يستخدم وحدتي النص والنشاط معاً، أو استخدام أحداهما، إذ يعتمد ذلك على أهداف البرنامج التعليمي، وأغراض المتعلمين وقدراتهم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مراحل الدرس في إستراتيجية المواجهة المركزة:

يتكون الدرس في إستراتيجية المواجهة المركزة من خمس مراحل، وتختلف المرحلتان الأولى والثانية بحسب نوع الوحدة (النص أو النشاط) أما المراحل الثالثة والرابعة والخامسة فتتفق فيها الوحدتان. وفيما يلي سوف نستعرض المرحلتين الأولى والثانية لكل من الوحدتين على حدة، ثم نستعرض لاحقا المراحل الثالثة والرابعة والخامسة.

- **أولاً وحدة النص:**

- **المرحلة الأولى**: العرض

تهدف هذه المرحلة إلى تهيئة المتعلمين وإثارة انتباههم، كما تهدف إلى تعريفهم بموضوع الدرس ومضمون النص وقيمته، وهي تعني مجموعة من الإجراءات، منها: عرض النص على المتعلمين، وبيان محتواه، ومعناه العام، ثم إعادة ما تم تناوله سابقاً، وقراءة النص ثلاث مرات أو أكثر. (يتم هذا الإجراء في اليوم التالي). بعدها يقوم المعلم بتكرار عملية استماع المتعلمين للنص مرة أخرى، وجعلهم يستمتعون بهذه العملية.

- **المرحلة الثانية**: مراجعة النص

الهدف الرئيس من هذه المرحلة هو أن يسترجع المتعلمون النص الذي تمت قراءته في المرحلة الأولى، وأن يعبروا عنه، وأن يفهموا معنى كل ما ورد في النص من مفردات وجمل، وأن يعبروا عن العناصر المكونة للنص، فإن كان النص قصة يعبر المتعلمون عن شخصيات القصة، وأدوارهم، وأن يمثلوا القصة مرة أو أكثر بحيث يشترك جميع المتعلمين في استرجاع القصة، والتعبير عنها باللغة الهدف، مستخدمين العناصر اللغوية التي تعلموها. وتكتمل هذه المرحلة بمراجعة النص، وإعادة سرده، ومناقشته، ثم يلي ذلك التعبير الصامت، وتمثيل الأدوار.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **ثانياً وحدة النشاط:**

يتم التركيز في وحدة النشاط على المعنى في المرحلتين الأولى والثانية، وهنا يهتم المعلم بأداء نشاط ما، ويتم اختيار هذا النشاط بعناية ودقة، بحيث يحقق الأهداف المنشودة من الدرس، ويمكن المتعلمين من ممارسة اللغة بما يلائم مستواهم، وبما يحقق أغراضهم من تعلم اللغة.

- **المرحلة الأولى**: استعراض النشاط:

يبدأ المعلم النشاط بذكر نوع النشاط، والهدف منه، والفائدة المرجوة منه. ثم يبين الأدوات والأجهزة والمواد المستخدمة في النشاط، ويسميها بأسمائها، مع ترديد ذلك أكثر من مرة.

- **المرحلة الثانية**: إعادة تنفيذ النشاط:

تركز هذه المرحلة على المعنى واسترجاعه مثلها مثل المرحلة الثانية في وحدة النص، وذلك بأن يعيد المتعلمون بمساعدة المعلم النشاط مرة أخرى، وأن يعبروا عنه، وأن يفهموا معنى كل ما ورد في النشاط مفردات وتراكيب، وأن يعبروا عن الأدوات والأجهزة والمواد، ويحددوا المراحل التي مر بها النشاط، بحيث يشترك جميع المتعلمين في استرجاع النشاط، والتعبير عنه باللغة الهدف، مستخدمين العناصر اللغوية التي تعلموها.

بعدها يصبح المتعلمون على استعداد للانتقال إلى المرحلة الثالثة التي يبدأ فيها استهداف مهارتي القراءة والكتابة بصورة أكثر تركيزا، علما بأن هذه الخطوات من الأولى حتى الخامسة لا تتم في يوم واحد بل قد تستغرق أسابيع في بعض الأحيان، إذ يتحكم فيها الأهداف المنشودة، ومستوى المتعلمين، وطبيعة النص أو النشاط، ومدى تقدم المتعلمين في التعلم. ولكن بما أن التدرج هو أحد الأسس التي تستند عليها إستراتيجية المواجهة المركزة فإن كل وحدة من وحدات البرنامج تأخذ وقتها وفقا لهذا التدرج.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **المرحلة الثالثة**: مناقشة النص

يطلب المعلم من المتعلمين -في بداية هذه المرحلة -أن يسترجعوا النص/ النشاط، ويحرص المعلم على أن تؤدي مناقشة النص/ النشاط إلى اتفاق المتعلمين على تسلسل الأحداث، وذلك للوصول بهم إلى كتابة النص التعليمي.

- المرحلة الرابعة: إعداد الكتاب الكبير:

في هذه المرحلة يتم تحضير نسخة من النص المتفق عليه، تعرف فيما بعد بالكتاب الكبير الذي سنفصل فيه لاحقاً، وهو يمثل الهدف النهائي للمتعلمين، كما يعد الدليل الراسخ على إنجازاتهم في تعلم اللغة، استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.

وهنا يتعاون المتعلمون، ويتبادلون الأدوار في أثناء إنشاء الكتاب الكبير، مما ينمي فيهم مواهب الرسم والإبداع، كما تنمي هذه العملية قدراتهم في العمل الجماعي. وفي هذه المرحلة يمكن للمعلم معالجة صعوبات التعلم لدى بعض الدارسين مستخدما أنماطا متنوعة، مثل العمل الجماعي في مجموعات صغيرة يعين الدارسون فيها بعضهم بعضا، والتعليم الفردي الذي بدأه المعلم في المرحلة السابقة. في بداية هذه المرحلة يتمكن المتعلمون من إعداد الكتاب الكبير بإشراف المعلم وتوجيهاته، ثم ينتقلون إلى عدد من الكتب الكبيرة عندما يعملون في مجموعات صغيرة، بحيث يكون لكل مجموعة كتابها الكبير، ثم تأتي مرحلة يكون لكل متعلم كتابه الكبير.

تتلخص المهمة الأولى في تحديد التصميم المناسب لتنسيق الصفحة، ومكان اللوحة التوضيحية، تتضمن تلك العملية قراءة النص، ومناقشته، واختيار عنوان الكتاب الكبير، واختيار الرسوم التوضيحية المناسبة وتحديد أماكنها في الصفحات.

ولتحقيق المرحلة الرابعة يوضح المعلم لمتعلميه أن الهدف هو تحويل القصة/ النشاط إلى كتاب كبير، ثم يوجه الأسئلة التالية:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١-ما حجم الكتاب الذي نريد إعداده؟
٢-ما عدد الصفحات؟
٣-ما حدود الصفحة الأولى؟ ما بدايتها وما نهايتها؟
٤-ما الصور والرسومات التي تريدون وضعها في الكتاب؟
٥-ما شكل الغلاف الذين تريدونه؟ وهل نضع عليه رسما أو صورة؟
٦-ما الألوان التي تودون استخدامها؟

في البداية يتم الحصول على قرار جماعي لكل الفصل بشأن الكتاب، ولكن حين يتم تقسيم الدارسين إلى مجموعات يحرص المعلم على توافق كل مجموعة بشأن كتابها الكبير. (رحمة، وأحمد: ٢٠٠٧، ص ٢٦-٢٧)

وفي هذه المرحلة يراعي المعلم التدرج مع الدارسين، فالمبتدئون لا يمكنهم إعداد الكتاب الكبير بأنفسهم، لذلك يعد المعلم الكتاب بنفسه، ولا بأس في أن يعد المعلم الكتابين الكبيرين الأول والثاني، أو يستخدم النصوص التي أعدها أو اختارها أو اشتمل عليها الكتاب الدراسي المقرر. ولا وهذا يعني أن يتدرج معهم بأن يتيح لهم أولاً اختيار الصور أو رسم الأشكال التي توضح النص في الكتاب الكبير، وأن يصفوا صفحة العنوان، ويقرؤوا العنوان والنص المستهدف في الكتاب الكبير الذي قد يكون قصة، أو وصفاً لنشاط، وهو يتباين في الطول والقصر بحسب مستوى الدارسين، كما أن تناوله قد يكون على أجزاء تقصر وتطول بحسب مستواهم أيضا، وكلما تقدم الدارسون قلت توجيهات المعلم وإرشاداته وتدخلاته، كذلك يتيح المعلم للمتعلمين المتقدمين قيادة زملائهم المتعثرين ومساعدتهم، وهذا يعني أن يكون للفصل قائد، ويكون لكل مجموعة قائد، وكل ذلك يتم بإشراف المعلم.

- **المرحلة الخامسة**: الأنشطة اللغوية:

وهي المرحلة التي يتم من خلالها تجويد التعلم، والوصول به إلى درجة الإتقان، وفيها تتم ممارسة مجموعة من النشاطات المتنوعة، مثل التدريبات والألعاب اللغوية التي توازن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بين الجانبين التعليمي والترفيهي للمتعلمين، وهنا تصل المجموعة التي أعدت الكتاب الكبير الخاص بها قد تمكنت من مناقشته وقراءته وكتابته بسهولة، بحيث يستطيع كل دارس أن يتعامل مع الوحدات اللغوية التي تضمنها الكتاب فردياً وجماعياً، ووصل إلى درجة من الفهم العميق لمحتوى النص، كما يستطيع أن يوظف حصيلته اللغوية في إنتاج كلمات وجمل جديدة لمواقف جديدة. يصبح الكتاب الكبير مصدراً للأنشطة اللغوية، حيث يركز المتعلمون على استخدام الوحدات اللغوية المكونة للنص، مثل الأصوات والمفردات والتراكيب في تنمية عناصر اللغة أو المهارات اللغوية المستهدفة.

ولتحقيق هذه المرحلة على المعلم أن يحرص أولا على أن يعرف المتعلمون كيفية مشاركتهم في النشاط اللغوي، ثم يدربهم على كيفية إدارة النشاط بأنفسهم، وينبغي أن يراعي المعلم اعتبارات عديدة عند اختيار النشاطات الخاصة بالمرحلة الخامسة، وأن يحرص على التدرج بهم من الاستماع إلى الكلام فالقراءة وأخيرا الكتابة، وكذلك التدرج في النشاطات التي تستهدف الوحدات اللغوية مثل الأصوات والكلمات والجمل. ولا بد للنشاطات أن تجرى لتحقيق أهداف محددة. لذلك فإن هذه المرحلة يتم فيها تحديد الأهداف، ثم يتم اختيار النشاطات اللغوية من التدريبات والألعاب اللغوية إلى تحققها، وتتمثل أهداف المرحلة الخامسة في الآتي:

١-التعرف على الكلمات الموجودة في الكتاب الكبير.
٢-قراءة جمل تحتوي على كلمات من الكتاب الكبير.
٣-كتابة كلمات موجودة في الكتاب الكبير.
٤-تكوين جمل - شفهياً -باستخدام كلمات من الكتاب الكبير.
٥-قراءة وكتابة جمل باستخدام كلمات من الكتاب الكبير.
٦-تهجي كلمات من الكتاب الكبير، وتكوين كلمات جديدة.
٧-تكوين جمل - شفهياً - باستخدام كلمات جديدة.
٨-قراءة وكتابة جمل جديدة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٩-قراءة نصوص جديدة.
١٠-سرد محتوى نص مأخوذ من الحياة اليومية.
١١-الاستجابة للنصوص الجديدة.
١٢-تكوين نصوص مختصرة. (جانيت كوند، وجانا فوستر، ٢٠٠٠، ص ٢٨-٤٣)

ولكل هدف مجموعة من التدريبات والألعاب اللغوية التي تحققه، وهي تتصف بالكثرة والتنوع والتدرج الذي يناسب قدرات المتعلمين وإمكاناتهم، إذ يستطيع المعلم أن يختار ما يناسب المتعلمين ويحقق الأهداف المنشودة.

مهارة الكتابة:

- مفهوم المهارة:

المهارة هي السهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقة، مع مراعاة الظروف وتغيرها، وهي قد تكون حركية أو ذهنية (إمام وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٣). فهي «الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان: حركياً، وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف. (اللقاني، والجمل، ١٩٩٦، ص١٩٨).

وعلى ذلك يمكننا تعريف المهارة إجرائياً بأنها: الأداء اللغوي الواعي، المتسم بالدقة، والسهولة، والسرعة المناسبة.

- مفهوم الكتابة:

تعرف الكتابة بأنها «تحويل الأصوات اللغوية إلى رموز مخطوطة على الورق أو غيره، متعارف عليها، بقصد نقلها إلى الآخرين مهما تناءى الزمان والمكان، وبقصد التوثيق وتسهيل نشر المعرفة» (الشنطي، ١٩٩٢، ص٢٠٥). ونلحظ من التعريف أنه يرى في الكتابة عملية آلية تتصل بالرسم الكتابي بمهاراته المحددة. ويعرفها بعضهم بأنها «عملية معقدة هي في ذاتها، أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير» (عصر، ١٩٩٤، ص٢٤٨). كما عرفها (الناقة، ٢٠٠٢، ص١٢) بأنها قدرة حركية، يدعمها إدراك بصري دقيق، وتصور ذهني ثابت للشكل، ثم تصور عقلي للفكر، يدعمه وعاء لغوي سليم، وبتآزر هذه المكونات يتعلم الفرد الكتابة. فهي قدرة تمكن الفرد من تحويل الرموز الصوتية إلى رموز بصرية ذات دلالة، تعبر عن أفكاره ومشاعره وأغراضه، وفق النظام اللغوي السليم.

- **خصائص مهارة الكتابة:**

نستنتج من التعريفات السابقة أن عملية الكتابة تشتمل على مجموعة من الخصائص، نجملها في التالي:

- الكتابة عملية ذات جانب آلي يتمثل في تحويل الرموز الصوتية إلى رموز بصرية.
- الكتابة ذات جانب عقلي، يتمثل في العمليات الذهنية المعقدة التي تتصل بالتفكير في عملية الكتابة، ونقل الأفكار إلى الآخرين، وهذا يتطلب التفكير والتخطيط قبل نقل الأفكار إلى الآخرين.
- الكتابة عملية تواصلية تتطلب تحديد عناصر الاتصال، لذا فهي عملية اجتماعية.
- الكتابة ذات بعد لغوي، تتحكم فيها القوانين اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والأسلوبية والدلالية.
- الكتابة ذات بعد تعليمي تعلمي؛ لأن الانسان يتقنها عن طريق التعليم والتعلم، وبدونهما لا يستطيع أن يكتب.

- **مستويات مهارة الكتابة:**

اتفق معظم الباحثين على تصنيف مستويات الكتابة إلى مستويين، هما

- مستوى الرسم الكتابي، وهو يتضمن مجموعة من المهارات، منها: الرسم السليم للحروف منفصلة ومتصلة، الرسم السليم للكلمات منفصلة ومتصلة، والرسم السليم للجمل منفصلة ومتصلة، والخط الواضح.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- مستوى التعبير الكتابي، وهو ينقسم إلى: التعبير الكتابي المقيد، والتعبير الكتابي الحر.
- وهو التصنيف الذي يتبناه الباحث في هذه الدراسة؛ لتناسبه مع طبيعة الدراسة وأهدافها وإجراءاتها.

- **مهارات الكتابة:**

في ضوء التقسيم الذي اعتمدته الدراسة لمهارة الكتابة يمكن إجمال مهارات الكتابة في التالي:

- كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين الحرف وصوته.
- كتابة الكلمات بهجاء سليم.
- تكوين تراكيب وجمل عربية يفهمها القارئ.
- استخدام التراكيب والجمل العربية في فقرات تعبر عن أفكار الكاتب بوضوح (البدراني، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م، ص٤٩)

وقد حظيت مهارة الكتابة باهتمام الباحثين، فأجريت دراسات ركزت على مهارة الكتابة وتعليمها، مثل دراسة (القبيشي، ٢٠٠٣) التي كشفت عن تأثير الأنشطة الكتابية غير الصفية في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي العربية لغة ثانية، مقارنة بالمتعلمين الذين لم يشاركوا في الأنشطة غير الصفية. ودراسة (السحيمي، ١٤٣٤٣هـ) التي كشفت عن فاعلية توظيف الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة، وكتابة الحروف العربية، والقواعد الإملائية، ومحاكاة خط النسخ، ومهارة تذوق جماليات الخط العربي. أما الجطيلي (٢٠١٨) فقد كشفت دراستها عن تأثير استعمال إستراتيجية الذكاءات المتعددة في تعلم مهارات الكتابة لدى متعلمات العربية لغة ثانية.

أما دراسة الحديبي (٢٠١٢) فقد تناولت أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي العربية لغة ثانية الروس، وقد كشفت الدراسة أثر إستراتيجية القدح الذهني، وإستراتيجية التعلم القائم على الأنشطة، وإستراتيجية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبالنظر إلى هذه الدراسات وغيرها مما سيرد ذكره لاحقاً فإننا نجدها تناولت معظم المهارات الكتابية، ولكن لم تجد إستراتيجية المواجهة المركزة حظها من الدراسة والتجريب في ميدان تعليم العربية لغة ثانية، وهو ما ستسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن أثرها في تعلم بعض المهارات الكتابية.

أما إستراتيجية المواجهة المركزة فقد وجدت حظها في دراسة أثرها في تعلم اللغات، منها دراسة (رحمة، وأحمد،٢٠٠٧). التي قدمت دليل العمل بمنهجيات تشاركية باستخدام إستراتيجية المواجهة المركزة في تعليم القراءة والكتابة في برامج محو الأمية، وقد أثبتت التجربة نجاحاً في تعليم مهارات القراءة والكتابة للدراسين في برامج محو الأمية التي أشرفت عليها جامعة الاحفاد للبنات ما بين عامي (٢٠٠٧-٢٠٠٩م). كما نشر (بابكر، ٢٠١٥) ورقة علمية تناولت أهمية توظيف إستراتيجية في تعليم العربية لغة ثانية، بالإضافة إلى دراسة أخرى (بابكر، ٢٠١٦) كشفت عن فاعلية إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مقارنة بالطرق التقليدية المتبعة في تعليم مهارة القراءة، ونسبة لعدم إجراء دراسة للكشف عن أثر هذه الإستراتيجية في تعلم مهارة الكتابة؛ فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإسهام في سد النقص، والتحقق من مدى فاعليتها في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي العربية لغة ثانية.

الإطار العملي:

- **منهج الدراسة:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبع البحث المنهج شبه التجريبي؛ لأنه المنهج الذي تستطيع من خلاله معرفة العلاقة السببية بين أثر المتغير المستقل (إستراتيجية المواجهة المركزة) على نتيجة المتغير التابع (مهارة الكتابة)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **التصميم التجريبي للدراسة:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد استخدمت الدراسة التصميم التجريبي الكلاسيكي، الذي يتم وفق الإجراءات التالية:

- اختيار مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة باستخدام التوزيع العشوائي.
- إجراء القياس القبلي للمتغير التابع.
- التحكم في المتغير المستقل لإدخاله على المجموعة التجريبية (إستراتيجية المواجهة المركزة) وحجبه عن المجموعة الضابطة (الطريقة المتبعة) في تدريس مهارات الكتابة المستهدفة.
- إجراء القياس البعدي.
- مقارنة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وإذا وجد فرق فإنه يعزى لتأثير المتغير المستقل (إستراتيجية المواجهة المركزة) (رجب، ٢٠٠٣، ص٢٦٦)

- **مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في البرنامج المكثف في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- **عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب المستوى الثاني البرنامج المكثف في المعهد، ويعود اختيار المستوى الثاني إلى أن هؤلاء المتعلمين قد حصلوا في المستوى المبتدئ على المهارات اللغوية التي تمكنهم من التفاعل مع الموقف التعليمي، والإفادة من إستراتيجية المواجهة المركزة في تعلم مهارات الكتابة المستهدفة.

وقد تم اختيار العينة عشوائياً، ثم تم تقسيم عينة الدراسة على مجموعتين متكافئتين، إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بناء أداتي الدراسة:

تتمثل أداتا الدراسة في الآتي:

- **الأداة الأولى: استبانة مهارات الكتابة:** تم بناء استبانة موجهة للمعلمين والمختصين بتعليم العربية لغة ثانية لتحديد قائمة مهارات الرسم الكتابي والتعبير الكتابي المستهدفة في المستوى الثاني بالبرنامج المكثف في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- **بناء الاستبانة:** قام الباحث ببناء استبانة استهدفت تحديد مهارات الكتابة المناسبة لمتعلمي المستوى الثاني، والتي يمكن تنميتها بتطبيق إستراتيجية المواجهة المركزة.
- **مصادر اشتقاق الاستبانة:** اشتق الباحث قائمة المهارات باتباع الإجراءات التالية:
- الاطلاع على الإطار النظري للدراسة.
- الاطلاع على الدراسات التي تناولت مهارات الفرعية، منها: دراسة (التنقاري، ٢٠١١م)، دراسة (علي، ١٤٣٤هـ)، ودراسة (السلطان، ١٤٣٦هـ)، ودراسة (شليل البدراني، ١٤١٩هـ).
- استفتاء بعض الأساتذة الذين يدرسون الكتابة لطلاب المستوى الثاني في برنامج الدورات المكثفة، وبرنامج الإعداد اللغوي.
- الخبرة الشخصية للباحث في تدريس مهارة الكتابة في برنامجي الدورات المكثفة والإعداد اللغوي.

- **الاستبانة في صورتها الأولية:**

في ضوء الإجراءات السابقة أعد الباحث استبانة مهارات الكتابة اشتملت على مهارة الكتابة، وتكون من مستويين، هما:

- مستوى الرسم الكتابي.
- مستوى التعبير الكتابي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **تحكيم الاستبانة:**

عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين؛ للوقوف على آرائهم حول فقراتها، ومدى مناسبتها للمستوى الثاني، وقد أجرى الباحث التعديلات التي اقترحها المحكمون، مثل حذف بعض الفقرات، وإضافة أخرى، وتعديل بعض الفقرات، وفصل بعضها عن الأخرى.

- **قائمة المهارات في صورتها النهائية:**

عرض الباحث قائمة مهارات الكتابة على سبعة من الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتحديد المهارات المستهدفة في المستوى الثاني في برنامج الدورات المكثفة، وذلك بأن يحددوا درجة أهمية كل فقرة من فقراتها. ولقياس درجة الأهمية؛ استخدم الباحث معادلة الوزن النسبي. كما يبينها الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

قائمة مهارات القراءة والكتابة بحسب درجة الأهمية، والوزن النسبي

المستوى ومهاراته	مدى الأهمية			الوزن النسبي
أولاً: مهارات الرسم الكتابي	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	
كتابة الحروف العربية	١	١	٥	٤٧,٦
كتابة الكلمة	٥	١	١	٨٥,٧
كتابة الجملة	٥	١	١	٨٥,٧
كتابة النص المنظور (النسخ)	٤	٢	١	٨١
كتابة النص غير المنظور (الإملاء)	٤	٣	٠	٨٥,٧
ثانياً: مهارات التعبير الكتابي				
تكوين تراكيب وجمل عربية يفهمها القارئ	٥	١	١	٨٥,٧
استخدام التراكيب والجمل في فقرات تعبر عن أفكار الكاتب	٥	١	١	٨٥,٧

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول رقم (١) التالي:

- بلغ مجموع المهارات التي عرضت على الخبراء والمتخصصين (٧ فقرة)، توزعت على النحو التالي:
  - خمس مهارات للرسم الكتابي.
  - مهارتان للتعبير الكتابي.

- حدد الباحث المهارات المهمة في ضوء النتائج التي حصلت عليها كل فقرة، فعدت الفقرة (مهمة) إذا حصلت على وزن نسبي مقداره (٨٠) فأكثر، ومن ثم استبعد الباحث الفقرات التي حصلت على وزن أقل من (٨٠) درجة بوصفها فقرات (غير مهمة).

جدول رقم (٢)
قائمة المهارات في صورتها النهائية

أولا: مهارات الرسم الكتابي
كتابة الكلمة
كتابة الجملة
كتابة النص المنظور (النسخ)
كتابة النص غير المنظور (الإملاء)
ثانياً: مهارات التعبير الكتابي
تكوين تراكيب وجمل عربية يفهمها القارئ
استخدام التراكيب والجمل في فقرات تعبر عن أفكار الكاتب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **اختيار المادة التعليمية:**

بناء على قائمة المهارات التي توصلت إليها الدراسة، فقد أجرى الباحث حواراً مع المتعلمين حول الموضوعات التي يرغبون في تعلمها في المستوى الثاني، في الجزء الأول من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ؛ لاختيار النصوص التي ستتضمنها المادة تعليمية لدروس الكتابة، علماً بأن هذه الموضوعات من دروس مقرر الكتابة في المستوى الثاني، في البرنامج المكثف في تعليم العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية.

ونتج عن هذا الإجراء أن تم اختيار الموضوعات التالية:

- العائلة.
- في المطار.
- في الفندق.

- **بناء الأداة الثانية: اختبار الكتابة:**

تهدف الدراسة إلى قياس أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارات الكتابة التي تم تحديدها سابقاً، بعد تطبيقها في تدريس ثلاثة موضوعات محددة. ولتحقيق ذلك أعد الباحث اختباراً يحقق أهداف الدراسة.

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن متعلمي العربية لغة ثانية في المستوى الثاني من المهارات الكتابية التي تم تحديدها في استبانة مهارات القراءة والكتابة في الجدول رقم (٢)، قبل تطبيق إستراتيجية المواجهة المركزة، وبعد تطبيقها؛ لمعرفة أثر هذه الإستراتيجية في تنمية المهارات المستهدفة، ومن ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها.

- **مصادر إعداد الاختبار:**

تم بناء هذا الاختبار استناداً على عدة مصادر، هي:

- الموضوعات التي تم اختيارها من مقرر الكتابة، والتي تشكل النصوص التعليمية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بحسب إجراءات إستراتيجية المواجهة المركزة.

- قائمة مهارات الكتابة التي توصلت الدراسة إليها (جدول رقم ٢).
- الاطلاع على أدبيات الدراسة التي تضمنها الإطار النظري.
- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت اختبارات اللغة عامة، وخاصة اختبارات مهارة الكتابة.
- الخبرة الشخصية للباحث.

- **محتوى الاختبار:**

يتكون الاختبار في صورته النهائية من قسمين:

- **القسم الأول**: يشتمل على نصين يقرأهما المتعلمون، ثم يجيبون عن أسئلة تستهدف بعض مهارات الرسم الكتابي، ومهارات التعبير الكتابي.
- **قسم الكتابة**: وهو يشتمل على نص للإملاء المنظور، ونص للإملاء غير المنظور، بالإضافة إلى أسئلة تستهدف بعض مهارات الرسم الكتابي، ومهارات الكتابة التعبيرية.

وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (٣٦) سؤالاً، بالإضافة إلى الإملائيين: المنظور، وغير المنظور.

- **تعليمات الاختبار:**

قام الباحث بوضع تعليمات الاختبار، مراعياً فيها التالي:

- السلامة اللغوية، والوضوح.
- تحديد نوع الأداء المطلوب، وشروط قبوله.
- تحديد الوقت المخصص للإجابة عن جميع الأسئلة.
- تحديد درجات كل سؤال.
- تكليف المتعلم كتابة بياناته الشخصية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **ضبط الاختبار:**

أ-صدق الاختبار:

لتحقيق الصدق عرض الباحث الاختبار على مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين، لإبداء آرائهم حول الاختبار، من حيث: صحة فقراته، ودقتها، ومدى ارتباطها بالمهارات المستهدفة وقدرتها على قياسها، ومدى وضوح التعليمات، ولغة الاختبار.

وقد أجرى الباحث بعض التعديلات على الاختبار بناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم، وقد تمثلت التعديلات في التالي:

- تعديل السؤال رقم (٤) في القسم الأول إلى: (ماذا يصلي سمير في المسجد الحرام؟) بدلاً من (هل يصلي سمير في المسجد الحرام)
- تغيير خيارات السؤال رقم (٤) في القسم الأول إلى (عمي، عمتي) لقدرته على قياس قدرة المتعلم على استخدام التذكير والتأنيث.
- تعديل السؤال رقم (٤) في القسم الثاني إلى (اكتب النص) بدلاً من (رتب الجمل لتكوين نص)
- إعادة ترتيب بعض الأسئلة لتناسب التدرج من السهولة إلى الصعوبة.

ب-التجربة الاستطلاعية:

بعد إعداد الاختبار في صورته النهائية، قام الباحث بتطبيقه على عينة تتكون من (٩) من متعلمي المستوى الثاني في البرنامج المكثف في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد تحقق من هذا الإجراء التالي:

- التأكد من مدى مناسبة تعليمات الاختبار.
- إعادة النظر في صياغة بعض الأسئلة، لتصير مناسبة لمستوى المتعلمين.
- تحديد الوقت المخصص للإجابة عن الأسئلة مع طول الاختبار.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ج-ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وذلك بتطبيق الاختبار على عينة بلغ عدد أفرادها (٩) متعلمين، في المستوى الثاني في البرنامج المكثف في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ثم أعاد الباحث تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، ثم تم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة (ألفا كرونباخ)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٦) وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً، يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

د-معامل السهولة:

معامل السهولة يوضح مدى السهولة أو الصعوبة التي يتمتع بها بند ما من أسئلة الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من المتعلمين الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ويحسب باستعمال المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا عنه إجابة صحيحة}}{\text{عدد الذين جلسوا للاختبار}} \times ١٠٠$$

(محمد، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦، ص٣١٨)

وبحكم العلاقة العكسية بين معاملي السهولة والصعوبة، نجد أن معامل سهولة البند يدل على معامل صعوبته وهو ما اتبعه الباحث في هذا الإجراء.

وقد توزعت جميع مفردات الاختبار بين (٠,٤٨-٠,٧٦) وهو يمثل توسط مفردات الاختبار؛ لأن «مدى معاملات السهولة والصعوبة المحصورة بين (٠,٢٠-٠,٨٠) بمتوسط قدره (٠,٥) يؤكد على أن الاختبار يتميز بمستوى مقبول إحصائياً، وتوازن بين السهولة والصعوبة. (علام، ٢٠٠٠م، ص٢٨٤)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هـ-معامل التمييز:

يرتبط معامل التمييز إلى درجة كبيرة بمعامل السهولة، وهو يوضح مدى فعالية بند ما في التمييز بين المتعلم ذي القدرة العالية والمتعلم ضعيف المستوى بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بصورة عامة بينهما في الدرجة النهائية. ويحسب معامل التمييز باستعمال المعادلة التالية:

معامل التمييز = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

نصف عدد المتعلمين

قد بلغ معامل التمييز (٠,٦٤) ويعد هذا معامل يدل على القوة التمييزية للاختبار.

و-زمن الاختبار:

لتحديد الزمن المخصص للإجابة عن أسئلة الاختبار قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي، باستخدام المعادلة التالية:

زمن الاختبار = زمن أول متعلم أجاب عن الاختبار + زمن آخر متعلم أجاب عن الاختبار **X** ١٠٠

٢

زمن الاختبار = ٤٦+٣٨ = ٦٥

٢

وبإضافة (١٠) دقائق للإملاء الاختباري، و(٥) دقائق لتوزيع الأوراق وقراءة التعليمات يبلغ زمن الاختبار (٨٠) دقيقة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إجراءات استخدام إستراتيجية المواجهة المركزة:

أ-تصميم المادة التعليمية:

تشتمل المادة التعليمية على كل ما يعده المعلم لإكساب المتعلمين المهارات اللغوية والعناصر اللغوية المستهدفة، ولتصميم المادة التعليمية اتخذ الباحث الإجراءات التالية:

- تعديل موضوعات كتاب الكتابة التي تم اختيارها بالتشاور مع المتعلمين وفق إستراتيجية المواجهة المركزة، وهي: العائلة، في المطار، في الفندق.
- اختيار التنظيم الذي يناسب الموضوعات التي تم اختيارها، وفق متطلبات إستراتيجية المواجهة المركزة.
- اختيار وحدة النص لتصميم المادة التعليمية.

ب-تحديد الخطوات الإجرائية لاستخدام إستراتيجية المواجهة المركزة.

١-العرض:

هدفت هذه المرحلة إلى تهيئة المتعلمين وإثارة انتباههم، وتعريفهم بموضوع الدرس ومضمون النص قيمته، وذلك بتقسيم الإجراءات على حصتين دراسيتين كما يأتي:

- الحصة الأولى: قام الباحث بعرض النص التعليمي الذي يعرف بكتاب البداية على المتعلمين، وجعلهم يتفحصون العنوان، الصور والرسومات المصاحبة للنص، ثم شرح مضمون النص، ومعناه العام، ووضح معاني المفردات، والتراكيب المستهدفة.

- الحصة الثانية، قام الباحث بإعادة عرض النص، وشرح معناه، وقراءته ثلاث مرات أو أكثر، وتكرار عملية استماع المتعلمين إليه أكثر من مرة، والحرص على جعلهم يستمتعون بهذه العملية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢-مراجعة النص:

الهدف الرئيس من هذه المرحلة هو أن يسترجع المتعلمون النص الذي درسوه في المرحلة الأولى، وأن يعبروا عنه، وأن يفهموا معنى كل ما ورد في النص من مفردات وتراكيب، وأن يعبروا عن العناصر المكونة للنص.

- الحصة الثالثة: مراجعة النص، وإعادة سرده، ومناقشة مضمونه.
- الحصة الرابعة: التعبير الصامت، وتمثيل الأدوار.

٣-مناقشة النص:

- الحصة الخامسة: وجه المعلم أسئلة للمتعلمين؛ لاسترجاع النص. ووصل بهم عن طريق مناقشة النص إلى اتفاقهم على تسلسل الأحداث، وتهيئتهم لمرحلة كتابة النص التعليمي.
- الحصة السادسة: طلب الباحث من المتعلمين كتابة النص بالأسلوب الذي يلائمهم، عن طريق الاستجواب، وتحويل إجابات المتعلمين إلى نص تعليمي، مراعياً أن تكون كل إجابة جملة، وكتبها مباشرة على السبورة. وقد حرص الباحث على نطق كل كلمة يكتبها أكثر من مرة، ثم يكتبها واضحة، ثم يقرأها بعد كتابتها أكثر من مرة، ثم يقرأ الجملة كاملة أكثر من مرة أيضا.
- بعدها بدأ المتعلمون القراءة -فردياً وجماعياً-مع إشارة الباحث لكل كلمة في أثناء القراءة، فيقرأون الجملة الأولى في النص، وبعد إضافة الجملة الثانية يقرأون الجملتين الأولى والثانية معاً، وهكذا مع الجملة الثالثة والرابعة ... وبعد أن صار النص طويلا اكتفى بقراءة العبارة الأخيرة فقط.
- بعد استكمال المناقشة طلب المعلم من المتعلمين قراءة ما كتب، مشيراً إلى كل كلمة في أثناء قراءتهم لها، فرديا وجماعيا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤-إعداد النص (الكتاب الكبير):

في هذه المرحلة تم تحضير نسخة من النص (الكتاب الكبير) وهو الهدف النهائي للمتعلمين، والدليل الراسخ على إنجازاتهم في تعلم اللغة، استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.

- الحصة السابعة: استخدم المعلم التعلم التعاوني وتبادل الأدوار في أثناء إنشاء الكتاب الكبير، مما أسهم في تطوير المتعلمين مواهب الرسم والإبداع، وتدريبهم على العمل الجماعي. وقد عالج المعلم صعوبات التعلم التي اكتشفها في بعض المتعلمين عن طريق أنشطة العمل الجماعي في مجموعات صغيرة، وأنشطة التعليم الفردي.

- تمكن المتعلمون من إعداد الكتاب الكبير بإشراف المعلم وتوجيهاته، ثم انتقلوا إلى عدد من الكتب الكبيرة عند عمل المجموعات صغيرة، وصار لكل مجموعة كتابها الكبير، تمهيداً لمرحلة يكون لكل دارس كتابه الكبير.
- بدأ المعلم في تشجيع المتعلمين على تحديد التصميم المناسب لتنسيق الصفحة، ومكان اللوحة التوضيحية، وبعد إعادة قراءة النص، ومناقشته، واتفق المعلم مع المتعلمين على اختيار عنوان الكتاب الكبير، واختيار الرسوم التوضيحية المناسبة وتحديد أماكنها في الصفحات.

٥-الأنشطة اللغوية:

- الحصة الثامنة: شرح المعلم للمتعلمين طبيعة كل نشاط، والهدف منه، والأداء المطلوب منه، وكيفية إدارة النشاط بواسطة المتعلمين، وقد مارس المتعلمون أنشطة وتدريبات وألعاب لغوية متنوعة متدرجة، تراعي الجانبين التعليمي والترفيهي.
- ليصل إلى الفهم العميق لمحتوى النص بعد تعامله مع الوحدات اللغوية التي تضمنها النص فرديا وجماعيا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- وظف المعلم تدريبات الدخل اللغوي في إنتاج كلمات وجمل جديدة لمواقف جديدة.
- جعل المعلم النص مصدرا للأنشطة اللغوية، فاستخدم المتعلمون العناصر اللغوية المكونة للنص، مثل الأصوات والمفردات والتراكيب في تنمية مهارات اللغة أو المهارات اللغوية المستهدفة.
- عمل المعلم على تحقيق أهداف المرحلة الخامسة التالية:
  - التعرف على الكلمات الموجودة في النص.
  - قراءة جمل تحتوي على كلمات من النص.
  - كتابة كلمات موجودة في النص.
  - تكوين جمل -شفهياً -باستخدام كلمات من النص.
  - قراءة وكتابة جمل باستخدام كلمات من النص.
  - تهجي كلمات من النص، وتكوين كلمات جديدة.
  - تكوين جمل - شفهياً - باستخدام كلمات جديدة.
  - قراءة وكتابة جمل جديدة.
  - قراءة وكتابة نصوص جديدة.
  - سرد محتوى نص مأخوذ من الحياة اليومية.
  - كتابة نص مأخوذ من الحياة اليومية.
  - الاستجابة للنصوص القصيرة الجديدة.
  - كتابة نصوص قصيرة جديدة.

تطبيق تجربة الدراسة:

أ-توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين:

تمثلت عينة الدراسة في جميع المتعلمين في المستوى الثاني المنتظمين في البرنامج المكثف الذي يتبع إلى قسم الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإسلامية، وهو برنامج يخصص للدراسين على نفقتهم الخاصة، وتكون الدراسة في الفترة المسائية، بواقع ست ساعات اسبوعياً، تتوزع على يومي الأحد والثلاثاء.

وقد تم اختيار هؤلاء المتعلمين لأسباب، منها:

- أن المقرر الدراسي يتمثل في: الاستماع والتعبير الشفهي، والقراءة والكتابة.
- يقسم المقرر على أستاذين، يدرس أحدهما مقرري الاستماع والتعبير الشفهي، ويدرس الآخر مقرري القراءة والكتابة.
- في بداية الفصل الدراسي بلغ عدد المتعلمين في المستوى الثاني (٣٢) متعلماً، تم تقسيمهم على مجموعتين، المجموعة (أ) وبها (١٧)، والمجموعة (ب) وبها (١٥) متعلماً.
- تم اختيار المجموعتين عينة للدراسة، -تقلص عدد المتعلمين في المجموعتين إلى (١٤)، (١١) على التوالي.
- ولضبط التجربة؛ قلص الباحث المجموعتين إلى (٨) متعلمين لكل مجموعة، وذلك لضعف انتظام بعض المتعلمين، وغياب الآخرين عن الدروس.
- اعتمد الباحث المجموعة (أ) مجموعة تجريبية، والمجموعة (ب) مجموعة ضابطة، بعد أن تحقق من تكافؤ المجموعتين بعد الاطلاع على نتائج المتعلمين في الفصل الدراسي السابق، وهو ما أكدته درجاتهم في الاختبار القبلي لاحقاً.

ب-تطبيق الاختبار القبلي:

تم تطبيق الاختبار القبلي على المتعلمين عينة الدراسة، واحتفظ الباحث بالدرجات، إلى حين الانتهاء من تطبيق التجربة؛ لمقارنتها بالدرجات المتحصلة في الاختبار البعدي، ومعالجتها إحصائياً؛ لقياس أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تمنية مهارات الكتابة المستهدفة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ج-تدريس إستراتيجية المواجهة المركزة.

شرع الباحث في تدريس الموضوعات المحددة؛ للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية المواجهة المركزة، أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة التقليدية المتبعة في تعليم مهارة الكتابة في البرنامج المكثف، تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، استمرت التجربة لمدة سبعة أسابيع، بمعدل ثلاث ساعات أسبوعياً، في الفترة من (٥/ ٢/ ١٤٣٩هـ) - (١٧/ ٣/ ١٤٤٠هـ).

د-تطبيق الاختبار البعدي:

طبق الباحث الاختبار البعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد الانتهاء من التجربة، مع مراعاة أن تكون ظروف تطبيقه مشابهة للظروف التي أجري فيها الاختبار القبلي.

هـ-المعالجات الإحصائية

استخدم الباحث كلا من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (ت)؛ لتحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تُعْزَى لإستراتيجية المواجهة المركزة.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها سوف يتم عرض النتائج المرتبطة بقياس أثر إستراتيجية المواجهة المركزة على مدى تعلم مهارة الكتابة، وذلك وفق الترتيب التالي:

١-الفروق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٣)

الفروق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الكتابة

المجموعة	عدد المتعلمين	الفرق بين الدرجات	الفرق بين المتوسطات	الفرق بين الانحرافات المعيارية
التجريبية	٨	٨٣	١٠,٣٨	١,٠٦١
الضابطة	٨	٣٩	٤,٨٨	١,٨٠٨

يتبين من الجدول رقم (٣) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الاختبار القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في تعلم مهارة الكتابة مقارنة بالمجموعة الضابطة، وذلك من خلال ما بينته النتائج في الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجوعتين التجريبية والضابطة.

وفي ضوء النتائج التي كشفها الجدول (٣)، ممثلةً في: الفروق بين مجموع الدرجات الكلية من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي، وبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين، يتبين أن إستراتيجية المواجهة المركزة قد تفوقت على الطرائق المتبعة في تعليم مهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني. وبناء على نتائج الجدولين (٣) و(٤) تجيب الدراسة عن السؤال الرئيس (ما أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى)، ويتحقق أحد أهداف الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة (رحمة وأحمد، ٢٠٠٧) ودراسة (بابكر، ٢٠١٥، ص٣٢)، ودراسة (ولكوكس Wilcox، ١٩٩٧، ص٣٤٤-٣٥١).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢-النتائج المرتبطة بأثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة في الاختبار البعدي:

جدول رقم (٤)

النتائج الكلية لاختبار (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الكتابة

المجموعة	عدد المتعلمين	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٨	٢٠,٧٥	٢,١٨٨	٩,٥٨٩	٠,٠١
الضابطة	٨	١٦,٣٨	١,١٨٨		

يبين الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى الثاني في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الكتابة بمستوييها: الرسم الكتابي، والتعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) (٩,٥٨٩)؛ ومن ثم يمكن القول: إن إستراتيجية المواجهة المركزة تفوقت على الطريقة التقليدية المتبعة تنمية مهارة الكتابة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن إستراتيجية المواجهة المركزة تستهدف تمكن المتعلمين من مهارة الكتابة من خلال تنوع الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية القائمة على التفاعل والمساندة، وكثرة التدريبات وتنوعها، وتدرجها بحسب تدرج الأهداف مع مراعاة مدى تقدم المتعلمين في المهارة المستهدفة، بالإضافة إلى استخدام أسلوب المهام الكتابية التي يتم إجراؤها جماعياً أولاً، ثم فردياً وذلك حين يتم إعداد الكتب الكبير والصغيرة، بالإضافة إلى حرص الإستراتيجية على تمكن المتعلمين من كتابة الحروف والمفردات والتراكيب المستهدفة بعد تمكن المتعلمين من قراءتها وفهمها، وتوظيفها في أنشطة لغوية متقدمة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة منها: دراسة (بابكر، ٢٠١٥، ص٣٢-٣٣)، ودراسة (الأحمدي، ١٤٣٧، ص ٢١١) ودراسة (القبيشي، ١٤٢٤، ص٢٤١-٢٤٢) ودراسة (شليل البدراني، ١٤١٩، ص ١٣٣). وبهذا تجيب الدراسة عن السؤال الأول: (ما أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارات الكتابة) مما يعني تحقيق أهداف الدراسة في هذا الجانب من البحث، وتتحقق الفرضية الأولى لهذه الدراسة التي تتمثل في: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية).

جدول رقم (٥)

النتائج الكلية لاختبار (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الرسم الكتابي

المجموعة	عدد المتعلمين	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٨	١٢,٢٥	٢,٠٥٣	١٠,٧٤٧	٠,٠١
الضابطة	٨	١٠,٠٠	٠,٧٥٦		

يبين الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى الثاني في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الرسم الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) (١٠,٧٤٧)؛ ومن ثم يمكن القول: إن إستراتيجية المواجهة المركزة تفوقت على الطريقة التقليدية المتبعة في تنمية مهارات الرسم الكتابي. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن إستراتيجية المواجهة المركزة تقدم للمتعلم أنشطة تعليمية متنوعة ومتدرجة تستهدف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أن يتمكن المتعلم من رسم الحروف والكلمات والجمل، مستخدمة في ذلك تقنيات تعليمية كثيرة، مثل: بطاقات الحروف والكلمات والجمل، بالإضافة إلى الملصقات، والسبورة الوبرية، واللوحة الجيبية، بالإضافة إلى استخدام الألعاب اللغوية، والمهام الكتابية، وعمل المجموعات، كما يقدم لكل متعلم تغذية راجعة فورية تمكنه من اتقان مهارات الرسم الكتابي المستهدفة. كذلك تعمل الإستراتيجية على أن يكتب المتعلم كل حرف مستهدف، وكل كلمة أو جملة مستهدفة بعد أن يقرأها ويفهمها، من خلال الأنشطة والتدريبات، والكتاب الذي يسعى كل متعلم إلى بنائه؛ لكل ذلك يتحقق للمتعلم اتقان مهارات الرسم الكتابي.

وتتفق هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (بابكر، ٢٠١٥، ص٣١-٣٢)، ودراسة (القبيشي، ١٤٢٤، ص٢٤١-٢٤٢) ودراسة (البدراني، ١٤١٩، ص١٣٣)، ودراسة (فيشر Fisher، وفري Frey، ٢٠٠٣، ص٣٩٦-٤٠٧). وبهذا تجيب الدراسة عن السؤال الثاني: (ما أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارات الرسم الكتابي) مما يعني تحقيق أهداف الدراسة في هذا الجانب من البحث، وتتحقق الفرضية الثانية لهذه الدراسة التي تتمثل في: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارات الرسم الكتابي لصالح المجموعة التجريبية).

جدول رقم (٦)

النتائج الكلية لاختبار (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة
في اختبار مهارات التعبير الكتابي

المجموعة	عدد المتعلمين	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٨	٨,٥	٠,٥٣٥	٨,٢٦٧	٠,٠١
الضابطة	٨	٦,٢٥	٠,٧٠٧		

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بين الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى الثاني في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) (٨,٢٦٧)؛ ومن ثم يمكن القول: إن إستراتيجية المواجهة المركزة تفوقت على الطريقة التقليدية المتبعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي. وتعود هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، منها استخدام إستراتيجية المواجهة المركزة أساليب متنوعة تمكن المتعلم من توظيف الدخل اللغوي، حيث يعمل المتعلم على استخدام المفردات والتراكيب في كتابة جمل تعبر مواقف أو صور ورسومات، أو مواقف اتصالية محددة، ثم ينتقل المتعلم بالتدرج إلى تطوير مهاراته إلى مستوى كتابة فقرات، ثم كتابة نصوص تتناسب طولا وقصرا بحسب مستوى المتعلم. ومن العوامل التي تنمي مهارات التعبير الكتابي لدى المتعلمين استخدام الإستراتيجية أنشطة تعليمية تقوم على المهام التعليمية، ومجموعات العمل والنقاش، بالإضافة إلى التدريبات المتنوعة التي تطور قدرات المتعلم بالتدرج وبحسب المهارات الكتابية المستهدفة.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات سابقة، منها: دراسة (بابكر، ٢٠١٥، ص٣١-٣٢)، ودراسة (فيشر Fisher، وفري Frey، ٢٠٠٣، ص٣٩٦-٤٠٧) ودراسة ميتشيل Mitchel، ١٩٩٦، ص٩٣-٩٧) ودراسة (ليمان Lyman، ١٩٨٧، ص١-٢). وبهذا تجيب الدراسة عن السؤال الثالث: (ما أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارات التعبير الكتابي) مما يعني تحقيق أهداف الدراسة في هذا الجانب من البحث، وتتحقق الفرضية الثالثة لهذه الدراسة التي تتمثل في: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ملخص النتائج:

سعى البحث لتعرف أثر إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي العربية لغة ثانية.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وذلك بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تطبق عليها إستراتيجية المواجهة المركزة لتعليم مهارة الكتابة (مستوى الرسم الكتابي، ومستوى التعبير الكتابي)، ومجموعة ضابطة تطبق الطريقة المتبعة في تعليم مهارة الكتابة في البرنامج المكثف في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد كانت النتائج على النحو التالي:

١. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الاختبار القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في تعلم مهارة الكتابة مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ ومن ثم يمكن القول: إن إستراتيجية المواجهة المركزة قد حققت درجة عالية من الفعالية في تنمية مهارة الكتابة.

٢. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى الثاني في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الرسم الكتابي لصالح المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يمكن القول: إن إستراتيجية المواجهة المركزة قد حققت درجة عالية من الفعالية في تنمية مهارات الرسم الكتابي.

٣. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى الثاني في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يمكن القول: إن إستراتيجية المواجهة المركزة قد حققت درجة عالية من الفعالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي توصلت الدراسة إليها يوصي الباحث بالتالي:

١. تبني مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية إستراتيجية المواجهة المركزة بوصفها إحدى الإستراتيجيات الفعالة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لقدرتها على توظيف أساليب التعليم الفردي والجماعي، والتعلم النشط، والمهام التعليمية، واعتمادها توظيف الدخل اللغوي في تعليم مهارات اللغة وعناصرها، ومراعاة التدريج اللغوي والتربوي.

٢. استخدام إستراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارات الكتابة في مستويي: الرسم الكتابي، والتعبير الكتابي.

٣. الإفادة من تصنيف أهداف تعليم اللغة الـ(١٢) التي حددتها إستراتيجية المواجهة المركزة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وفي التحديد الدقيق لأهداف كل مستوى وكل درس.

٤. توظيف الأنشطة والتدريبات والتقنيات التعليمية التي تستخدم في إستراتيجية المواجهة المركزة، في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٥. توظيف إستراتيجية المواجهة المركزة في بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها للأغراض العامة وللأغراض الخاصة.

٦. عقد دورات تدريبية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها على استخدام إستراتيجية المواجهة المركزة في تعليم مهارات اللغة العربية وعناصرها.

٧. عقد دروات تدريبية لمعدي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها والمعلمين في بناء المناهج، وإعداد المقررات، والتقنيات التعليمية التي وفرتها إستراتيجية المواجهة المركزة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

- أبو زينة، فريد كمال (١٩٨٢). الرياضيات، مفاهيمه وطرق تدريسها، الأردن، دار الفرقان للنشر، ١٩٨٢.
- أحمد، محمد عبد القادر (١٩٨٤). طرق تعليم اللغة العربية، ط٣، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- بابكر، أحمد محمد (٢٠١٥). استخدام إستراتيجية المواجهة المكثفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد ٣٧ (١٢).
- بابكر، أحمد محمد (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية المواجهة الركزة في تنمية مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / إضاءات ومعالم»، مركز أثر لدراسات اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطبعة الأولى.
- بادي، غسان خالد بادي (١٩٧٩). وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للكبار من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير "غير منشورة»، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- البدراني، سليمان بن ممدوح (١٤٢٩هـ). إستراتيجيات مهارات الكتابة لدى دراسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى « رسالة ماجستير غير منشورة «، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- البدراني، شليل بن ممدوح بن ديحاني (١٤٢٩هـ /١٩٩٩م). إستراتيجيات مهارة الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين
- بلغات أخرى (رسالة ماجستير غير منشورة) معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- بني عطا، جميل، وآخرون (٢٠٠١). منهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١، الأردن، جامعة الزرقاء.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- جاد، محمد لطفي (١٩٩٧). بناء برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثر ذلك على التحصيل والاتجاه نحو اللغة العربية والثقافة الإسلامية، رسالة دكتوراه « غير منشورة»، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- جاك ريتشاردز (١٤٢٨هـ). تطوير مناهج تعليم اللغة (ترجمة د. ناصر بن عبد الله بن غالي، ود. صالح بن ناصر الشويرخ)، الرياض، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع.
- جانيت كوند، وجانا فورستر (٢٠٠٠) دليل التدريس للمرحلة الأولى من برنامج المواجهة المكثفة لتعليم اللغة، القاهرة، Edu Media للطباعة والنشر.
- الجطيلي، ريم أحمد: أثر استعمال نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم مهارات الكتابة لدى متعلمات العربية لغة ثانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠١٨م
- الحديبي، علي عبد المحسن: فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة البحث العلمي في التربية، السعودية، المجلد الثالث، العدد الثاني، ص١٧٧-٢٣٨، مايو ٢٠١٢م.
- حميدة، إمام مختار، وآخرون (٢٠٠٠) مهارات التدريس، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- الخوالدة، محمد محمود، وآخرون (١٩٩٥). طرق التدريس العامة، ط١، الجمهورية اليمنية، وزارة التربية والتعليم، قطاع التدريب والتأهيل.
- دوايت إلويد، وبيتر ديفيدسون، وكرستين كوم (١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م). أساسيات التقييم اللغوي (ترجمة خالد بن عبد العزيز الدامغ)، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.
- دوجلاس فيشر وآخرون (١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م). خمسون إستراتيجية لتعلم وتعليم المحتوى الدراسي للطلاب (ترجمة عبد الله بن محمد السريع)، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.
- رجب، إبراهيم عبد الرحمن (٢٠٠٣). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، ط١، الرياض، دار عالم الكتب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- رحمة، آمنة أحمد، وأحمد، خالد الهادي (٢٠٠٧). دليل العمل بمنهجيات تشاركية في مجال محو الأمية، وزارة الرعاية الاجتماعية وشؤون المرأة والطفل، شركة مطابع السودان للعملة
- الرياح، زيد بن عبد الله (١٤٣١هـ). أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي
- « رسالة ماجستير غير منشورة»، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- سعيد، عبد الوارث (١٩٨٢). معايير انتقاء وتأليف كتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الكويت، مركز اللغات، وحدة اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- سليمان، ممدوح محمد (١٩٨٨). أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب وإستراتيجيات التدريس، مجلة رسالة الخليج العربي، ع٢٤.
- الشمري، عقيل بن حامد الزماي (١٤٣٧هـ). الكفاية التواصلية: المفهوم والمكونات والمقتضيات التعليمية، الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني «اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية» ٢٣-٢٤ربيع الثاني ١٤٣٧هـ الموافق ٢-٣ فبراير ٢٠١٦م، جامعة الملك سعود، معهد اللغويات العربية، الرياض.
- الشنطي، محمد صالح (١٤١٢هـ/١٩٩٥م). فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه، ط٢ الرياض، دار عالم الكتب.
- الشهري، صالحة بنت علي أحمد (١٤٣٣هـ) أثر التعلم التعاوني في اكتساب المفردات اللغوية لد متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها « رسالة ماجستير غير منطوقة «، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الشويرخ، صالح بن ناصر (١٤٣٧هـ). مفهوم طريقة التدريس في تعليم اللغة، الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني «اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية» ٢٣-٢٤ربيع الثاني ١٤٣٧هـ الموافق ٢-٣ فبراير ٢٠١٦م، جامعة الملك سعود، معهد اللغويات العربية، الرياض.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الصيفي، عاطف (٢٠٠٩). المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث، الأردن، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد طعيمة (١٤٠٦هـ –١٩٨٦م). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، مطابع جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٦).» تعليم اللغة العربية للعمالة الأجنبية بالوطن العربي» ندوة تعليم اللغة العربية للعمالة الأجنبية في الوطن العربي، قطر: الدوحة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- طعيمة، رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها وتقويمها)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨). تعليم العربية في المجتمعات الإسلامية بين مشكلات العمل وأولويات التنفيذ، في: الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي، القاهرة.
- طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد (٢٠٠٠). تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٤). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (١٤٢٧هـ). علم اللغة النفسي، ط١، الرياض، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- علام، صلاح الدين علام (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الفوزان، عبد الرحمن إبراهيم (١٤٣٢هـ). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، العربية للجميع، مطابع الحميضي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- قاسم، عبد الحكيم (١٤٣٥هـ). أثر استخدام التعليم المدمج في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة ديكن أنموذجاً، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، ١٠ -١٢ ربيع الآخر ١٤٣٥هـ/ ١٠ -١٢ فبراير ٢٠١٤م.
- القبيشي، محمد بن عبد الرحمن (١٤٢٤هـ). الأنشطة الكتابية غير الصفية وعلاقتها بتنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها «رسالة ماجستير غير منشورة» معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الكندري، عبد الله (١٩٩٣). مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة ميدانية على المدارس الأجنبية بدولة الكويت، مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة.
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٩٥). المنهج-الأسس والمكونات-التنظيمات، القاهرة، عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، على (١٩٩٦). المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- محمد، عبد الخالق محمد (١٩٩٦). اختبارات اللغة، ط٢، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات.
- محمود، سوسن (٢٠٠١). دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التحريرية للطلبة الصينيين من دارسي اللغة العربية، «رسالة دكتوراه غير منشورة»، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.
- مدكور، على أحمد (١٩٨٩). تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
- الملاحي، آمنة ناصر الملاحي (٢٠٠١). مدى امتلاك الطلبة غير الناطقين بالعربية لمهارات التعبير الكتابي في جامعة آل البيت، «رسالة ماجستير غير منشورة»، الأردن، جامعة آل البيت، كلية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الآداب والعلوم.

- الناقة، محمود كامل (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، ج٢، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الناقة، محمود كامل (٢٠٠٦). طرق التدريس، ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام» نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة»، السودان، ربيع الأول ١٤٢٧هـ -أبريل٢٠٠٦م.
- الناقة، محمود كامل الناقة (١٤٠٦هـ). برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، جامعة أم القرى، ١٤٠٦هـ.
- الناقة، محمود كامل الناقة، والسيد، حافظ وحيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- النجار، نادية رمضان النجار (٢٠٠٦) اللغة العربية ومواكبة روح العصر، مؤتمر التعليم باللغات الأجنبية في الوطن العربي، كلية دار العلوم جامعة القاهرة.
- هارفي ف. سيلفر، وريتشارد و. سترونج، ماثيو ج. بيريني (١٤٣٠/٢٠٠٩) المعلم الاستراتيجي (ترجمة محمد بلال الجيوسي) الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.
- الواسطي، سليمان داود (١٩٨٥). دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جـ٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- وقائع ندوة تعليم اللغة العربية للعمالة الأجنبية في الوطن العربي (١٩٩٦)، الدوحة.
- يونس، فتحي علي، والناقة، محمود كامل، ومدكور، علي أحمد (١٩٨١). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط١، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

References

- Richard Walker, Sawalak Rattanavich, John W. Oller, Jr (2008): Towards a Literate
- Word, Australia, Kwik Kopi Printing, Cooper Plains, and Brisbane.
- Derakhshandeh, N. (2014). The Utility of Synthetic-based Approach of Writing among Iranian EFL Learners. International Journal of Applied Linguistics & English Literature ISSN 2200-3592 (Print), ISSN 2200-3452 (Online) Vol. 3 No. 3; May 2014.
- Donnie, N.M: found Omentalsol measurement, New York, oxford union. 1983.
- Fisher, D & Frey, N. (2003). Writing instruction for struggling adolescent readers: A gradual release model. Journal of adolescent & Adult Literacy, 46, 396-407.
- John, Menil: Curriculum Acom. Apprehensive Introduction, Library of Congress Cataloging, in Publication Data, 1990.
- Lyman, F.(1987) Think-pair-share: An expanding teaching technique. MAA-CIE Cooperative News, (1), 1-2.
- Martinez, M. G., Roser N. L., & Striker, S. (1998) "I never thought I could be a star"
- A readers theatre ticket to fluency. The Reading Teacher, 52, 326-337.
- Mitchell, D. (1996). Writing to learn across the curriculum and the English teacher.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

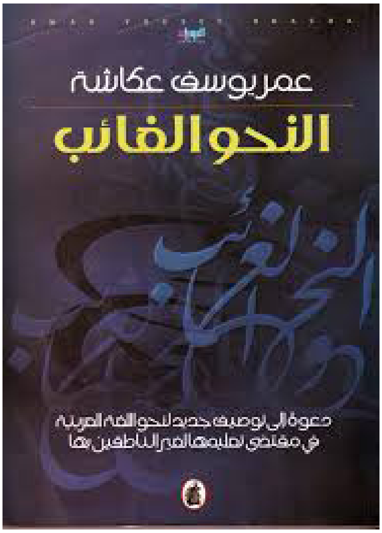
- English Journal, 85, 93-97
- Nagy, W. (1997) on the role of context in first and second- Language vocabulary building. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds), Vocabulary: Description, acquisition, (pp64-83). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Richard Walker, Sawalak Rattanavich (1992): reaching All the Children to Reed: concentrated Language Encounter Techniques (Rethinking Reading).
- Walker, R. F. and Rattanavich, S. (1987): The Concentrated at Language Encounter Programme at Srinakharinwirot University. Paper presented at the Regional English Language Centre Seminar: The Role of Language Education in Human Resource Development Singapore, 13-16 April.
- Wells, G (1981) Learning through Interaction: The Study of Language Development.
- Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilcox, B., Williams, L., & Reutzel, R.D. (1997). Effects of task roles on participation and productivity in the intermediate grades. Journal of Education Research,51,344-351.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مِنْ قضايا النحو العربيّ للناطقين بغير العربيّة
دراسة في كتاب «النحو الغائِب» لِصاحبِهِ «عُمَر يوسف عُكاشَة»

خالد حسين طالب دلكي[1]

بين يدي الكِتاب (وَمُبَرِّرات الاختيار)



بدايةً، يتعيَّن علينا أن نسجل ملاحظة تنهض مُبرِّرًا في اختيار الكتاب، فإنّه يُلْحَظ فيه جهْدٌ كبير يرجع إلى أنَّه في أصلِهِ أطروحَة دكتوراه، ناقشَها المؤلِّف سنة ٢٠٠١ في الجامعة الأردنية بإشراف الأستاذ نهاد الموسى، وبعضوية كُلٍّ من الأستاذ داوود عبده، والأستاذ جعفر عبابنة، والأستاذ وليد سيف؛ وكلٌّ عَلَمٌ في مجالِهِ. ليس هذا فحسبُ، بل إنَّ هذه الأطروحة تمثِّلُ ثمرَة أسئلة ميدانية، فالمؤلِّف كان يعمل مدرِّسًا للطلبة الناطقين بغير العربية (كانت المدة سبع سنوات ونيّفا إلى ٢٠٠١)، وهذا يعني ــ من جملة أمور ــ أنَّ الأطروحة مُحاوَلَة جادَّة للبحث عن إجابات على أسئلَةٍ أثارَها الطلبَة (من غير الناطقين بالعربية) أنفسُهم، ومِنْ

١ – طالِب دكتوراه– قسم اللغة العربية– جامعة الإمارات العربيّة المتحدة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثَمَّة شغلَتْ بالَ الأساتذة المُدَرِّسين. ويحلو للأستاذ نهاد الموسى في نهاية تصديرِهِ الكتاب أن يصف هذا العمل بأنَّه «لونٌ جديد من البحث في نحو العربية كان غائِبًا لم نكن نحفل بالسؤال عنه، وإنما استدعاه سؤال «الآخر» عنه» (النحو الغائب، ٢٠٠٣، ٢٤)[٢].

وتستلفتُ ملاحظةُ الموسى، في إشارته إلى «الغياب» و«سؤال الآخر»، الانتباهَ إلى عُنوان الكتاب: «النحو الغائب: دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها»[٣]. فالعنوان يختزلُ في تفاصيلِهِ «المصطلحَ» و«المفهومَ» و«الإجراءَ»؛ فأما المصطلح فهو «النحو الغائب»، وأما المفهوم فهو «نحو عمليّ جديد للناطقين بغير العربية»، وأما الإجراء فهو «توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها للناطقين بغيرها». ويبدو جليًّا أنّ «المؤلِّف» منذُ العتبة الأولى للكتاب، أي العنوان، يسجِّل مُلاحَظاتٍ نقديّة جريئة ــ إن صحَّ الوصف ــ على:

١. التأليف والتفكير (الحديثَين) في النحو العربيّ وتصنيف مواضيعه على اعتبار متعلِّميه، سواءٌ في ذلك الناطقون بالعربية والناطقون بغيرها.

٢. الجهاز الإجرائي (ويمكننا القول: الجانِب التعليميّ والتأليفيّ) للنحو العربيّ في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وأما الكتاب، فقد كان عدد صفحاته ٤١٣، وجاءَ ــ بالإضافة إلى التمهيد والخاتمة ــ في ثلاثة فصولٍ: فصل نظريّ وفصلان تطبيقيان يتناوَل فيهما بعض المُرَكَّبات اللغوية والتراكيب الجملية في نحو العربية مما فيها حاجَّة للناطقين بها وبغيرها يُلِحُّ عليها «الإشكال» و«التداوُل»،

٢- بدلا من «النحو الغائب، ٢٠٠٣» سأستخدم فيما يأتي كلمة «الكتاب» اختصارًا.

٣- في الصفحتين ٣١ و٣٢ من الكتاب يُناقِشُ المؤلِّف عددا من المصطلحات الشائعة: «للناطقين بغيرها، لغير الناطقين بها، لغير العرب، لغير أهلها، للناطقين باللغات الأخرى»، لكنه «يلزم نفسه بالمصطلح الأول (للناطقين بغيرها) ليس غير، ويرى أن المصطلحات الأخرى غير قادرة على الوفاء بالدلالة على المقصود دلالة وافية» (الكتاب، ص٣١). ومع ذلك، نجد العنوان قد ثبتَ فيه ما نبذَهُ في النقاش، وكأنه وقعَ سهوًا في العنوان، أو أن الناشر ارتضاه لشيوعه. وآية ذلك أنه طول الكتاب لا يعتمد إلا المصطلح الأول (للناطقين بغيرها).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مع ملاحَظَة أنَّه يركّز أكثر على ما يقع في دائرة الناطقين بغير العربية. ذلك أنَّ المؤلِّف يقسِّم النَّحْوَ العمليّ (التواصليّ) إلى قسمين: نحو مُشْتَرَك، يتلاقى فيه الناطقون بالعربية والناطقون بغيرها، وآخر غائِب يختصّ به الناطقون بغير العربيّة فقط. وعلى هذا الأساس، كان الفصل الثاني مرتبطًا بالنحو المشترك، وإن أظهر ما يمتاز به النحو الغائب مما هو مشترك. وأما الفصل الثالث فكان مقتصرًا على قضايا النحو الغائب.

ولعلَّ هذه المنهجيَّة المُتبناة هي الدافع إلى التحويل من «الوصف» الذي اعتدْناه في أعمال اللسانيين العرب أَوَّل ما ابتدأ العمل باللسانيّات، إلى «التوصيف» الذي يقتضي الجمع والبحث والمقابلَة وتحليل الأخطاء، وَمِنْ ثَمَّة «الوصف». فالتوصيف ينشأ عن مَشْغَلٍ تتحرَّكُ فيه حواسُّ اللغويّ العربيّ الرقيب، الذي يحرص على مراقبة اللغة المُتَعَلَّمة ويُعْمِل أدواتِهِ في تحليل أخطاءِ الكفاية فيها، ثُمَّ يبحث في حلول تُصْلِح الأخطاء وترقى في الكفاية؛ ويبدو أنَّ هذا هو المشغل الحقيقي للغويات التطبيقية (انظر: شظايا لسانية، ٢٠٠٨، ص ص ١٣٤ - ١٣٦). ويدافع المؤلِّف عن ذلك بأن «الاكتفاء بالمنهج الوصفيّ في تقديم المسائل كفيل بإرهاق الطالب الناطق بغير العربية، فضلا عن الناطق بها، بجملة من القواعِد التي لا قِبَلَ له بحفظِها» (الكتاب، ص٢٩).

ومهما يكن من أمر، فقد وجدَ المؤلِّف أنَّ أخطاءَ الكفاية التي يقع فيها الناطقون بغير العربية تتوزَّع كل مستويات اللغة، لكنها تكثر في التركيب النحويّ، وذلك على خلاف الناطقين بالعربية، إذ كانت أخطاؤهم في العلامة الإعرابية فحسبُ، لذلك كان نحو علمائِنا نحوَ إعراب، أما نحو صاحبِنا فهو ما غابَ عن أذهان نُحاتِنا لكنه حاضِرٌ في قوانين اللغة.

إذن، فإنَّ فكرة «النحو الغائِب» ليستْ مسألة استعراض مصطلحات، بل هي «إجراء» يقتضيهِ «الميدان التعليميّ»؛ لذلك، فقد قام هذا الكتاب، في أصلِ وضعِهِ، على ركيزتين أساسيّتين يكشفان عن معنى «التوصيف» في مَتْن العنوان، ويوضّحان طبيعة هذا الإجراء،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهما: (١) نوع المتعلِّم، و(٢) نوع الخِطأ اللغويّ (انظر: الكتاب، ص٢٥). يرى المؤلِّف أنَّ «النحو العربيّ الذي وضعَهُ النحاة ذو سَمْتٍ موافِق لِسَمْتِ اللحن الذي كان الناطقون بالعربية يجترحونه. وهو سَمْتٌ يكادُ يختلف تمامًا عن ذلك السمت الخاص الذي يَسِمُ لحن الناطقين بغير العربية» (الكتاب، ص٢٦)، وهذا يدفع إلى البحث عن «نحو جديد»/ غائِب عن التأليف والتفكير النحويين، يُراعي الشريحة المُسْتَهْدفة (الناطقين بغير العربية) ونوعيَّة الأخطاء التي يرتكبونها، والتي تبتعد عن العلامة الإعرابية موقع أخطاء الناطقين بالعربية، مما يجعلها مشغَل النحو العربي الحقيقيّ.

وعليه، فإنَّ من المُبَرِّرات الأخرى لاختيار الكتاب أنَّه يجلّي مسألة حسّاسّة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهي مسألة الكفاية اللغوية؛ فيكون مفهومها بالنسبة للناطقين بغير العربية غير مفهومها للناطقين بها. أريد أن أقول إن المؤلف يرى أن مشكلة كفاية هذه الشريحة ليست العلامة الإعرابية، بل في التركيب ــ على الأكثر ــ. إذن، فإن الكتاب إذ يشخِّص لنا الإشكالية التركيبية التي تنتظم أخطاء المتعلمين، ويضع لنا الحلول، فإنَّه يمهّد لنا طريق العملية التعليمية ويفتح لنا أبوابًا واسِعَة على المعالجَة التركيبية فيما يتصل بالنحو العربيّ، في التأليف وفي التدريس على السواء، للارتقاء في «الكفاية اللغوية»، تلك النقطة التي يسعى إليها كُلٌّ من الطالب والمُدَرِّس وواضعو المناهِج.

ومن المبررات الأخرى التي تدفعنا إلى تناول هذا الكتاب، أنّ المنهج الذي ارتضاه المؤلِّف في دراسته منهج علميّ توفيقيّ، يقوم على الاستفادة من اللسانيات النظرية (مثل نظرية المكوّنات المباشرة لبلومفيلد، والنظرية التحويلية الأولى لتشومسكي/ البنية العميقة والبنية السطحية، واللسانيات التاريخية التطوريَّة)؛ وعلى هذا الإجراء تأسست اللغويات التطبيقية (انظر: شظايا لسانية، ٢٠٠٨، ص ص ١٣٤ – ١٣٦). بالإضافة إلى ذلك، فإنّ المؤلِّف كان يوائِم بين مقولات التراث واجتهاد المعاصرين، ويأخذ منها ما يتوافق مع طرحه ويستمرّ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فيه، فيما يعمل على دحض ما خالَفَه بالاستناد إلى الواقِع اللغويّ العمليّ. بكلام آخر، فإنَّ هذا المنهج يعني أنّ المؤلِّف مسكونٌ بِهَمّ تعليمية النحو للناطقين بغير العربية.

الأمر الأخير الذي ينهض مبررا قويًا في اختيار الكتاب، أنَّ المؤلِّف ضمَّنَه مجموعة من التدريبات المُمَنْهَجة لبعض المباحث مِثْل المركّب الإضافي والمركّب الحرفي؛ وهذا من شأنِه أن يساعِدَ المعنيين (المعلمين وواضعي المناهِج) في الاستفادة الفعليّة من الطرح الذي قدّمه المؤلِّف حول حقيقة بعض القضايا النحوية بمقتضى تعليمها للناطقين بغيرها.

وبالجملة، فإنَّه يمكن أن نعدَّ هذا العمل داخِل بقوّة تحت مشروع إصلاحيّ تعليميّ للنحو العربيّ[٤]، ابتدأَهُ دارسون سابِقون من أمثال «إبراهيم مصطفى» و«مهدي المخزومي»، وسخّروا له ــ بحسب ما هَدَتْهُم رُؤاهم وأفكارُهم ــ طاقاتهم؛ وأقصد به مشروع «تجديد النحو» (انظر: التعبير عن الزمن في اللغة العربية في محاولات تجديد النحو (٢٠٢٠، ص ١٧ – ١٩). وأحسبُ أنّ الذي يُمَيِّزُ مشروع «عُمَر عُكاشة» التجديديّ من غيره أنَّهُ انطلقَ من الحاجات التعليميَّة للناطقين بغير العربية، دون أَنْ يُغْفِل ملاحَظات هنا وهُناك حول ما سمّاه «النحو المشترك».

- **الفصل الأول: (النحو العربيّ بين متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ومتعلميها من الناطقين بها)**

١. يُحاجِج المؤلِّف بأنَّ النحو العربيّ الذي وصلَنا، وحذا حذوَهُ الدارسون حتى يومِنا هذا، لَمْ يكن ــ كما يمكن أن يُفْهَم ــ للناطقين بغير العربية (وَهُم العجم عند نشأة الدرس النحويّ)، ويبرهن على ذلك بما يأتي:

٤– ينبغي أن أشير هنا إلى أن مجمل ما قدّمه «عُكاشة»، وليس هذه الدراسة فحسب، يشكّل في مجموعه مشروعًا حقيقيًا في «تجديد النحو». يمكن الرجوع إلى كتابِهِ الآخر الذي ضمَّنَه مجموعةً من الأبحاث الخادِمَة في هذا المجال:
عُكاشة، عمر يوسف. (٢٠١٣). تأسيسًا لوعي لغويّ مختلف: دفع دلالة التوكيد عن «إنّ» وأبحاث أخرى. عمّان، عالم الكتب الحديث، ط١.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. منهج النحاة في التأليف يؤكّد أن المُستهدَف بالدرس النحويّ هو العربيّ، إذ انصبّت عنايتهم على موطِن اللحن، أي العلامة الإعرابية. ولأن هذا النوع من الخطأ لم يُقدَّر للعربي اكتسابه، فكان أحوج للتعليم.

٣. ينضاف إلى ذلك أنهم لم يبدؤوا مُؤلَّفاتهم بدرس الأصوات (أو الحروف) الذي هو بالضرورة أوّل ما يحتاج إليه الناطقون بغير العربية، بل إنهم أخروه إلى جانب الصرف. وللمؤلِّف تفسير جدير بالذكر، إذ يرى أن الانتباه إلى هذه المباحث أول الأمر لم يكن لذاتِها، بل لتعلّقها بالعلامة الإعرابية من جهة أثر بنية الكلمة في تغيُّرِها، كظاهرة التقاء الساكنين في الأصوات، والمثنى في الصرف. يصف المؤلف بعض تلك الظواهر الصوتية الدافعة إلى نشأة درس الأصوات بأنها «ظواهر لغوية صوتية وفونولوجية، لا علاقةَ لها بالعلامات الإعرابية، لكنهم انتهوا إليها بإمعان النظر في أواخر الكلمات، أثناء دراسة اختلافها في حين تركيبها» (الكتاب، ص٧٧). فاللحن لمن اكتسب العربية سليقةً ــ كما تدلل عليها روايات اللحن ــ لم يكن صوتيا ولا صرفيا، بل إعرابيا، فلم تكن عند نشأة دروس العربية حاجة إلى التأليف فيها.

وعليه، فإن «ابن جني في نصِّه الذي يعرِّف فيه النحو بأنه «انتحاء سمت كلام العرب ...»، لم يقصد الناطقين بغير العربية عندما قال: «ليلحق مَنْ ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم». إنما عنى العرب الناطقين بالعربية، بيد أنهم أولئك النفر من العرب الذين أخلّوا بأشياء من الكلام الفصيح. ويكون ابن جني، حسب هذا الفهم، متفقًا تمام الاتفاق مع جل روايات نشأة الدراسات النحوية» (الكتاب، ص٦٠). وبناء على هذا الفُرْقان بين نحو يستهدف الناطقين بالعربية وآخر يستهدف الناطقين بغيرها، فمن الطبيعي أن يعقبه اختلاف في الموضوعات وطرق تعليمها. يقول المؤلِّف في هذا الإطار: «كُتُب تعليم العربية للناطقين بغيرها تخطئ في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العادة مرتين: مرة عندما تكتفي بتقديم موضوعات النحو نفسها التي تقدمها كتب تعليم العربية للناطقين بها، دون زيادة أو نقصان في معظم الأوقات. ومرة عندما تُقَدَّم تلك الموضوعات بالطُّرُق اللسانية نفسها التي تقدمها بها كتب الناطقين بالعربية»(الكتاب، ص ١٠٤).

وفي نهاية الفصل، يذكر المؤلِّف بالتفصيل ــ بعد أن ميَّز بين النحو المشترك والغائب كما سلف بيانه ــ عددا من القواعد الداخلة في النحو الغائب، وهي (انظر: الكتاب، ص ص ١٠٧ - ١١٥):

أولا: القواعد الصوتية، وضمَّنَها: (١) تحاشي التقاء الساكنين، و(٢) تقصير المد الطويل (مثل: على الطاولة - عَلَطّاولة)، و(٣) التاء المربوطة والهاء، و(٤) اللام الشمية واللام القمرية.

ثانيًا: القواعد الصرفية: وَأَدْخل فيها: (١) صوغ فعل الأمر، و(٢) الضمائر المنفصلة والضمائر المتصلة، و(٣) تصريف الأفعال، و(٤) الفعل الأجوف والفعل الناقص.

ثالثًا: قواعِد الجملة، وذَكَر فيها: (١) المركّب الوصفي (الموصوف +الصفة)، و(٢) المركّب الإضافي (المضاف +المضاف إليه)، و(٣) نون الوقاية، و(٤) المركّب العدديّ في العربيّة.

- **الفصل الثاني: (ظواهِر تركيبية وأنماط جُمْليّة في نحو العربية: توصيفات جديدة للناطقين بغيرها)**

إنّ أهمّ ما خرج به هذا الفصل ــ إذ إن غيره مرتبط به ــ يتمثّل بالدعوة لفكرة «المُركَّب اللغويّ» بوصفِهِ حقيقةً لسانية من جهة، وموضِعَ إشكال عند الناطقين بغير العربية (وكذا الناطقون بها ولكن بدرجة أقل) من جهة أخرى. أما أنه حقيقة لسانية فذلك لأن الترابط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

داخِل الجملة، التي بها ينشأ الحديث عن النحو (ولك في لسانيات بلومفيلد دليل على ذلك)، «ليس بين الكلمات، بل بين المُكَوِّنات الجُمْليّة (constituents)» (الكتاب، ص١٢٦)، والمُرَكَّبُ (اللغويّ) «إنما هو مركّب ومُكَوِّن في الآن نفسه» (الكتاب، ص١٢٧). ولتوضيح المقصود، بالإمكان سَوْق هذا المثال: فازَ [فريقُ الكويتِ] على [هذا الفريقِ]. فكلمتا «فريق» و«الكويت» دَخَلَتا معًا في مُرَكَّب واحِد (مُرَكَّب إضافي) وقد تَخَلَّتا عن استقلالِهما، إذ لا معنى داخل هذه الجملة لكلٍّ منهما بدون الأخرى؛ والأمر نفسه مع المركّب الإشاريّ (هذا الفريقِ)، فكلتا الكلمتين ذابَتا في مُركّب واحِد لا تُدْرَك إحداهما دون الأُخرى، مما يصلُحُ معه أن توصَف هذه المُرَكّبات ــ بحسب نظرية المكوّنات المُباشِرة لبلومفيلد ــ بأنّها مُكَوِّنات.

وَهُنا تبرزُ الإشكاليّة التعليمية لهذا السلوك اللغوي، تلك الإشكالية التي تسبَّبَتْ بها «نظرة» النحاة القُدامى إلى الكلمة الواحِدَة داخل الجملة باعتبارِها تحمِلُ العلامة الإعرابيّة، فإنّ من الصعب على طلبتِنا من الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها أن يستوعبوا أن «الفاعِل» في الجملة السابقة «فريق» فقط، وأن المجرور بحرف الجرف «هذا» فقط؛ والحق معهم، فلوا سألْتَ ــ والسؤال من روائز «المركَب» (انظر: الكتاب، ص ص ١٣٣ - ١٤٥) ــ: «من فاز على هذا الفريق؟» سيكون الجواب: «فريق الكويت»، ولو عكستَ السؤال: «على مَنْ فازَ فريق الكويت؟»، فسيكون الجواب: «على [هذا الفريق]»، فكلاهما مُكَوِّنان (وُمُرَكَّبان) ينهضان بوظيفة داخِل الجمْلَة. وهذا يعني أن فكرة الإعراب التقليديّ لا تقدّم شيئا ذا بال في إعراب المركب اللغويّ، إنما المفيد في هذا الإطار أن نستعيض عنه بالإعراب الوظيفيّ.

ولعله من المفيد أن أسوق لكم تعريف المؤلِّف لـ«المركّب اللغوي»: «هيئة تركيبية ليست بالكلمة ولا بالجملة، وإنما تقع في المرتبة الوسطى بينهما. وليس للمركب استقلال خارج التركيب الجملي، بمعنى أنه يحمل دائما السمة (+تابع). وتُسنَد له وظيفة نحوية ما، كوظيفة الفاعل أو المفعول أو المبتدأ...إلخ. وتتصل أجزاء المركب أو عناصره اللغوية برابطة قوية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تجعله يسلك مسلكا لغويا يشبه مسلك الكلمة الواحدة» (الكتاب، ص ١٤٥).

ومن أنواع «المركّب اللغويّ» ــ علاوة على ما سبق التمثيل له ــ يمكن أن أذكر: (١) المركب العددي (العدد + المعدود)، و(٢) المركب التوصيفي (الموصوف + الصفة)، و(٣) المركب التوكيديّ (المُؤكَّد + المُؤكِّد)...إلخ (انظر: الكتاب، ص١٥٦).

ومن بين تلك المركّبات، درس صاحبُنا في هذا الفصل الإشكالات التي يثيرها المركّبان العدديّ والإضافيّ، علاوة على دراسته لـ «كان وأخواتها».

أما فيما يتعلق بالمركّب العدديّ، فيمكن أن أشير إلى خلاصات مهمة:

أولا: التاء التي تنتهي بها بعض أنماط العدد ليستْ «تاء التأنيث»، ويبطل مع هذه النتيجة باب «تأنيث العدد وتذكيره»، إنما المسألة في حقيقتِها قائِمَة على «وجود التاء وانعدامها»، فليس للعدد نفسِهِ أي ارتباط بالجنس. وإنما «الأصل في تاء العدد أن تكون «هاءَ النفَس»... وهي تناسب المركّب العددي الأقدم ذا النمط: (معدود + عدد)، إذ العدد يُذْكَر فيه تاليًا، مما يسمح بالوقوف على آخره بإطلاق النفس بواسطة إلحاق الهاء، وهذا مُلاحَظ بقوّة عند قيام أحدِنا بالعد: (ثلاثه، أربعه ...إلخ)» (الكتاب، ص١٧٦)، والراجِح أنّ العربية قد احتفظتْ بهذه الهاء عند تطوير المركّب العدديّ إلى (عدد + معدود)، ولكن بعد أن أسقطَتْها وأحلَّتْ محلَّها التاء مع بعض التعبيرات دون الأخرى. ويبدو أن هذا التفسير يثير أسئلة أخرى لم يُلَمِّح لها المؤلِّف: «لماذا اختارت العربية التاء مع المعدود المُذَكّر دون المؤنّث؟»، و»كيف يمكن أن نُسْقِط مقولة «الجنس» مع هذا الاختيار؟». وعلى أية حال، فإني أرى في هذا الإجراء، دون التفسير، ما ينقِذُ الدرس التعليميّ من هذا الإشكال. ولا أظنُّ أن مسألة تعليم «وجود التاء وانعدامها» مما يَصْعُب على مدرِّسي العربية، ولكن يمكن مراجعة الطريقة التي يقترحها صاحبُنا (الكتاب، ص١٨٠).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانيًا: يذكر المؤلِّف طريقة في تعليم «جرّ المعدود ونصبه»، وذلك بتنبيه الطالب إلى العلامة التي تظهر على العدد، فإن كان مما يلزم علامة واحِدَة دائمًا، فلا بد من نصب المعدود عندئذ، وإن لم يكن، فلا بدّ من جرِّه. وفي ظنّي أن هذا الإجراء صعبٌ على الطالِب الناطق بغير العربيّة، لأنه يكتسب اللغة بالتعلُّم، إنما الأنجح ـ في ظنّي ـ الإشارة إلى فكرة الأرقام: (٣-١٠) / المعدود (مجرور ـٍ)، ١١- ٩٩/ المعدود (منصوب ـً).

ثالثًا: يثير المعدود في العربية إشكالية تتعلق بإفراده وجمعه. قد لا يكون صعبًا على الأستاذ أن يُفْهِم الطلبة هذه المسألة بنفس الطريقة السابقة: (٣-١٠)/ المعدود (مجرور ـٍ+جمع)، ١١- ٩٩/ المعدود (منصوب ـً+مُفْرَد). ولكن ربما يحتاج الطالب أن يفْهَم سبب الجمع مع عدد صغير (٣-١٠)، والإفراد مع عدد كبير (١١-فما فوق). ويذكر المؤلف أن العربية جعلتْ معدود (٣-∞) جمعًا، كما جاء في قوله تعالى:﴿ثلاثمئة سنين﴾ [سورة الكهف:٢٥]، ولكنْ في مرحلة متقدّمة طوَّرْت العربية هذا التعبير نظرًا إلى مسألة رياضية تعتمد العدد «١»، «فكل عدد يفوق العشرة (أي يتجاوز الأعداد الأساسية)، ينتج بزيادة «واحد» فقط إلى المجموعة قبله، وهي تتكوّن بشكل رئيس من مجموعة الأعداد (١-١٠). وهذا أدى إلى أن تجعل العربية المعدود مفردًا للأعداد التي تفوق العشرة، فقالت: (أحد عشر قلمًا، خمسة وعشرون قلما، ومئة قلمٍ...)» (الكتاب، ص١٨٥).

أما المُرَكَّب الإضافي فإنّ ما قدَّمَهُ صاحبُنا فيه يُعَدُّ جهدًا كبيرًا، وحلًّا لمشاكله التعليمية، وبخاصةٍ مشاكلُه مع الناطقين بغير العربية، إذ إنهم يحصِّلون العربية بالتعلُّم لا بالاكتساب. يرى «عُكاشة» أن المركّب الإضافي في العربية لا ينتظم في نمط واحِد، بل هو أنماط كثيرة لا يصلح معها تعريف واحِد للإضافة. ويقترح في سبيل تعليمِ هذه الأنماط أن يتعلَّم الطالب طريقة اشتقاقه نظرًا إلى «البنية المُضْمَرة» التي تحوَّل منها. والجدير بالذكر أن إبراز هذه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البِنى المُضْمَرة ينبِّه على ضرورة تقديم بعض أنماط اللغة قبل غيرها، نظرًا إلى أنها تنتمي إلى مرحلة سابِقَة، فمثلا في النمط الأول ــ كما يظهر في الجدول الآتي ــ يكون من المفيد أن يُقَدَّم «المركَّب الموصوليّ» قبل «المُرَكّب الإضافي»، وهكذا مع بقية الأنماط. وقد وفَّرَ علينا المؤلِّف مؤونة ضبط هذه الأنماط بأن أدْرَجَها في جدول (انظر: الكتاب، ص٢٣٤)، لعله من المفيد أن أضعه أمام أعينِكم:

نموذج المركب الإضافي (البنية السطحية)		المثال	البنية المضمرة	المثال
المضاف	المضاف إليه			
اسم	اسم معرفة	مفتاحُ الدارِ	[مرجع (المضاف +موصول+ صلة (جار+ مجرور: المضاف إليه)].	المفتاح الذي للدار
اسم	اسم نكرة	رئيسُ جامعةٍ	[المضاف منوّناً + جار+ المضاف إليه].	رئيسٌ لجامعةٍ
وصف مشتق معرفة: اسم فاعل/ اسم مفعول/ صفة مشبهة	موصوف	الغزيزُ العِلمِ	موصول + مركّب إسنادي [(مسند إليه: الموصوف المضاف إليه دون ال ومتصلاً به ضمير) + (مسند: الوصف المضاف دون ال)].	الذي علمه غزير
وصف مشتق نكرة: اسم فاعل/ اسم مفعول/ صفة مشبهة	موصوف	جميلُ الأثاثِ	مركب إسنادي [(المسند إليه: هو الموصوف المضاف إليه مجرداً من ال ومتصلاً به ضمير) + (المسند: هو الوصف المضاف)].	أثاثه جميل
اسم فاعل أو مبالغته في حالة المعرفة	مفعول به في المعنى	(زائرو الأردنِّ) كثيرون.	[موصول+(مسند: فعلُ اسم الفاعل أو مبالغته)+(مفعول به لفظاً ومعنى: المضاف إليه)].	(الذين يزورونَ الأردنّ) كثيرون.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نموذج المركب الإضافي (البنية السطحية)		المثال	البنية المضمرة	المثال
المضاف	المضاف إليه			
اسم فاعل أو مبالغته في حالة النكرة	مفعول به في المعنى	الله (غافرُ الذنبِ).	[(مسند: فعلُ اسم الفاعل أو مبالغته)+(مفعول به لفظاً ومعنى: المضاف إليه)].	اللهُ (يغفر الذنبَ).
وصف مشتقّ	موصوف	جزيل الشكرِ	مركب توصيفيّ [(موصوفٌ هو المضاف إليه)+صفة مطابقة هي المضاف)].	الشكرُ الجزيلُ
وصف مصدريّ	موصوف	دماثة الخلقِ	مركب توصيفيّ [(موصوف: هو المضاف إليه + صفة مشتقة من المصدر المضاف)].	الخلقُ الدمِثُ
مصدر	فاعِل في المعنى	(إكرامُكَ الضيوفَ	[أنْ+ فعل المصدر المضاف+ المضاف إليه في حال وضعه مسنداً إليه لفِعل المصدر].	(أنْ تُكرمَ الضيوفَ
مصدر	مفعول به في المعنى	(إكرامُ الضيوفِ)	[أنْ + فِعل المصدر المضاف+ المضاف إليه منصوباً].	(أنْ تُكرمَ الضيوفَ)
مسمّى	اسم	جامعة اليرموكِ	مركب موصوليّ [(مرجع موصوليّ: المضاف معرفاً + موصول+ «يُسمّى بـ»+ المضاف إليه)]	الجامعة التي تُسمّى باليرموك

والجدير بالذكر أن المؤلِّف ضمّن هذا المبحث مجموعة من التدريبات المُمَنْهَجَة لتعليم الطلاب أنماط المركّب الإضافي (الكتاب، ص ٢٣٥ – ٢٣٨).

أما فيما يتصل بـ»كان وأخواتها»، فإنّ صاحبَنا قد تناوَلَ في إطار تركيبيّ-إسناديّ العلاقةَ التي تشكّلتْ بها (أي كان وأخواتها) داخلَ الجملة، إذ يرى أن «المُسْنَد في الجمل المحتوية على النواسخ الفعلية إنما يأتي على هيئة مُكَوِّن مُتَقَطِّع: (كان .... طبيبًا)» (النحو الغائب،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢٠٠٣، ص٢٤٢). فجملة «صار الطحينُ خبزًا»، بازِغَة عن بنية مضمرة: «الطحينُ ... [صار خبزًا]». ووفق ذلك، تكون «ليس ــ في الأصل ــ جزءًا من المسند في الجملة العربية» (الكتاب، ص٢٤٢)، باعتبارِهما (ليس+؟) مُكَوِّنًا إسناديًا يقوم بوظيفة الخبر، كما في المثال الآتي: ليس الكتابُ بِكَبير، فإن البنية المضمرة لها: الكتابُ [ليسَ بِكَبير]؛ ولأنّ هذا النمط من النفي (باستعمال ليس) هو الأشيع في اللغات الأخرى، ولأن جُزْأَيْ الإسناد يكونان به متصلين، ولأنه يظهر على الصورة الأصلية من استعمال «ليس»، فإن الأستاذ عُكاشة يستغرب من انعدامه في كتب تعليم العربية، والتركيز بدلا من ذلك على نمط «ليس .....؟»، أي بتصدير ليس المسند إليه. وعليه، فإن «عُكاشة» ــ ورأيه في ذلك صواب ــ يرى بضرورة تقديم النمط الأصلي للنفي بليس، وهو: «المسند إليه+ [ليس+؟]» (انظر: الكتاب، ص ٢٤٤ -٢٥٠).

- **الفصل الثالث: (ظواهِر تركيبية وأنماط جُمْليّة لم يُصَرَّح بها النحاة العرب: مُحاوَلَة عرض جديدة)**

يُعْتَبَر هذا الفصل مِثالًا واضحًا على فكرة النحو الغائِب، فإنّ ما فيه من «نحو» يحتاجُهُ بشدّة الناطِق بغير العربية، أي يحتاج إلى تعلُّمِهِ فيما هو «مُكْتَسَب» سليقةً عند الناطق بها؛ وهذا يعني أن الظواهر التركيبية والأنماط الجملية المُشار إليها موجودة في بنية اللغة، ولا يتحقق التواصل دونَها، ولكن غير منصوص عليها في كُتُب النحاة. وهذه المباحِث هي: (١) تأخُّر العنصر الإشاريّ عن المُشار إليه في المُرَكَّب الإشاري، و(٢) إشكالية تعليم «الفعل المُرَكَّب الحرفيّ»، و(٣) الربط وبعض أدواته في اللغة العربية.

أولا: الملاحظة المهمة حول المركَّب الإشاري، سواء في عملية التدريس وفي كتب تعليم العربية، أنَّ التركيز ينصبّ على التفريق بين أسماء الإشارة من حيث المسافة (القرب/ البُعْد)، والجنس (مؤنث/ مذكَّر)، والعدد (مفرد/ مُثنى/ جمع): هذا-ذلك، هذا-هذه،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذا-هذان-هؤلاء ...إلخ، والمُطابَقَة ــ بطبيعة الحال ــ في كل ذلك. ولكن مسألة المركّب الإشاريّ تتجاوز هذه المسائل ــ مع أهميّتها ــ إلى أنماط مُسْتَعْملة تثير إشكاليّة تعليمية؛ فلو نظرْنا في هذه الأمثلة سنعجب من الأنماط التي يسمح بها (ولا يسمح بها) المُركَّب الإشاريّ، ونعجب أكثر من «إهمال» كتب تعليم العربية لها على الرغم من أنها موضع أسئلة عند الطالب طالما أنها من المتداوَل الحاضِر في اللغة:

١(أ) رأيتُ هذه المسطرة.

١(ب) رأيتُ المسطرةَ هذه.

٢(أ) * رأيْتُ هذا زيدًا. (* تعني أن هذا التركيب ترفضه العربية)

٢(ب) رأيْتُ زيدًا هذا.

وتفسير هذا الملحظ الذي يسوقه لنا المؤلِّف دقيقٌ من جهة، ومفيد في صفوف العربية من جهة أخرى. يرى الكاتب أن شرط تأخير العنصر الإشاري أن يكون المُشار إليه «معرفة»، وهذا ما ينطبق على ١(أ)، و١(ب)، و٢(ب)، ولكن شرط تقديمه أن يكون المُشار إليه مُسبوقًا بدالّة التعريف «الـ»، لذلك كان ٢(أ) مرفوضًا (انظر: الكتاب، ص ٢٦٣). وعلى هذا، فإن «المُعَرِّف في مثل: (اشتريْتُ هذا الكتاب) إنما هو: (هذا الـ...)» (الكتاب، ص ٢٦٤).

وعليه، فنحن أمام ثلاثة أنماط من المركّب الإشاري:

١. [مُشار إليه مُعرَّف بغير دالّة الـ+العنصر الإشاريّ]: [صديقي هذا] طبيب.

٢. [مُشار إليه بدالة الـ+العنصر الإشاري]: [الرجل هذا] فازَ بجائزتين في مؤسستنا.

٣. [العنصر الإشاري + مُشار إليه بدالّة الـ]: [هذا الرجل] فازَ بجائزتين في مؤسستنا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتفسير هذه الحريّة في النمطين (٢و٣) يرجع ــ عند المؤلِّف ــ إلى أنّهما لا يكوّنان تركيبين مستقلّين، على خلاف النمط الأوّل فيما لو قدّمنا العنصر الإشاريّ: *هذا صديقي طبيب، فـ»هذا» مسند إليه، و»صديقي» مسند؛ ولذلك خرجت اللغة العربية لفض محظور استقلال المركّب الإشاري إلى نصب الأخير على التمييز، كما في قوله تعالى: ﴿وهذا صِراطُ رَبِّكَ مُسْتَقيمًا﴾ [سورة الأنعام: ١٢٦] (انظر: الكتاب، ص ص ٢٦٨ – ٢٦٩).

ثانيًا: الفعل المُرَكَّب الحرفيّ هو ما جاء على نمط [فعل + حرف جر]، مثل: رَغِبَ في، واهتمَّ بـ، واعتنى بِـ، وصَمَّمَ على، وساهَمَ في، وتوصَّل إلى، وامتنعَ عن ...إلخ. ومن خلال هذه الأمثلة يتَّضِح أن تسمية هذه الأفعال بالمُركَّبة عائدة إلى «أن الواحِد منها يتكوَّن من جزأَيْن (أو أكثر) مُتَلاحِمَين مُتلازِمَين لا انفصال لعروتِهما» (الكتاب، ص ٢٧٠). وهذا يعني (١) أنَّ هذا النمط صار مُرَكَّبًا ومُكَوِّنًا في الوقتِ نفسه، و(٢) أن حروف الجر هذا فارِغة من دلالتها المعهودة، وأنَّ ما يجمعها مع الفعل هو «رابِطَة» خاصَّة، قد تكون وسيلة ليتوصّل الفعل من خلالها بالمفعول (انظر: الكتاب، ص ٣٨٣).

وعلى أية حال، فإنَّ هذه العلاقة التلازمية بين الأفعال وحروف الجر في «الفعل المركّب الحرفي» مُكْتَسبة سليقة عند الناطق بالعربية، فلا يخطئ العربي حرف الجر «عن» إذا ما ذُكِرَ له الفعل «تجاوَزَ»: تجاوَزَ عن، ولكنها تشكّل مساحة كبيرة من أخطاء الناطقين بغير العربية، لذلك ينبغي التنبُّه لها، والدفع بها إلى الطالب ليتحصّل عليها بـ»التعليم»؛ وعليه فإن صاحبَنا يقترح جملة من التدريبات المُمَنْهَجَة أدرجَها في الكتاب من شأنها أن تأخذ بيد الطالب إلى «تعلُّم» هذا النمط من اللغة (انظر: الكتاب، ص ص ٢٨٩–٢٩٥).

ثالثًا: يدعو المؤلِّف إلى استحداث باب جديد في النحو يخص الناطقين بغير العربية، وهو باب «أداوت الربط» (انظر: الكتاب، ص ٣٠٨)، ذلك أن أدوات الربط تحقق للقول ربطًا تركيبيًا ووظيفة دلالية؛ ينضاف إلى ذلك أن تحت كل غرض من الأغراض

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدلالية لأدوات الربط مجموعةً كبيرةً منها تُسَبِّبُ كثرَتُها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها الحيرة في الاختيار والارتباك في الصياغة. فإذا نظرْنا في الأخطاء التي يجترحها هؤلاء المتعلمون على اختلاف مستوياتهم، فإننا واجدون أنهم قد ينتجون أقوالا تفتقر إلى الربط، أو تكون لاحِنة في التركيب أو في الدلالة أو في كليهما. ويمكن أن ننظر معًا في بعض هذه الأخطاء:

١. محمد غائِب يا أستاذ، محمد مريض.

٢. لم يتحرّك الحمار من أجل الصناديق فوقه ثقيلة.

٣. ذهبتْ إلى المستشفى كي مريضة.

٤. مَعَ أنّ سالمًا بخيل إلا أنه غنيّ (الجمل ٢ و٣ و٤ من أمثلة الكتاب، ص٣٠٨).

قد نجد كُتُبًا تعليمية تقدّم أدوات الربط عَرَضًا دون تدقيق أو تنميط، مما تنعدم معها الفائِدَة المرجوّة؛ ففي ظل كثرة أدوات الربط وسعة الأنماط اللغوية التي تتضمّنها، تكون الحاجة كبيرة إلى تدقيق في طبيعة الاستخدام، وتقنين للأنماط. وفي محاوَلة المؤلِّف نعثر على «توصيف» لهذه الأدوات، ينطلق من النظر في الأخطاء وتحليلها والتعامل مع المقولات المتعلقة بالأدوات عند القدماء والمحدثين والتدبر في سلوكِها، إلى محاولة في تفسير واقِع استخدامِها وتنميطِها. والحق أن القارئ لهذا المبحث لا يملك إلا أن يُعْجِبَ بصنيع صاحبِه.

يتوقّف المؤلِّف عند «لام التعليل»، ويرى أنّ حقيقة استخدامِها تَبين عن «لامَين»، لا عن لامٍ واحِدة فقط (انظر: الكتاب، ص ٣٢٣). ففي المِثالين الآتيين:

(١) ذَهَبَ أبي إلى السوق لِيشتري الخضروات.

(٢) تَغَيَّب الطُّلاب لِتراكُم الثلوج.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نجد أن (١) تمثيلٌ للنمط (لـ+مضارع) الذي يمكن تحويله إلى النمط (لـ+مصدر): [لشراءِ الخضروات]؛ وفي (٢) نَجده تمثيلا للنمط (لـ+مصدر) الذي لا يمكن تحويله إلى (لـ+مضارِع): *[ليتراكمَ الثلج]، مما يعني أنَّ اللامين في (١) و(٢) مختلفتان دلاليًا وتركيبيًا. أما اللام الأولى فهي لام الغرض، فما بعدَها غرض لِما قبلها (معلول+اللام+غرض)، ويتسم هذا الغرض بأنه «حدث غير تام»، وهذه اللام تقبل أن يلحقَ بها المصدر والمضارِع. أما اللام الثانية فهي لام السبب، فما بعدَها سبب لما قبلها (معلول+اللام+سبب)، ويتَّسم هذا السبب بأنه «حَدَث تام»، لأجله لا تقبل اللام أن يلحق بها إلا المصدر. وعليه، فإنه يمكن القول: خرجَ عُمَر لِتفَقُّد الرعيَّة (أو تحويلها إلى مضارع: ليتفقد الرعية)، بينما لا يمكن تحويل: (خرجَ عُمَر من البيت لانقِطاع الكهرباء) إلى: *(خرج عمر من البيت لتنقطع الكهرباء)، فهي مرفوضة دلاليًا.

وفي البحث أدوات أخرى، عمل المؤلِّف على «توصيفها» بالتفريق في استخدامِها، من المهمّ جدًّا الاطّلاع عليها، مثل: من أجل أنّ – من أجل – بسبب أنّ – بسبب– لأنّ– بفضلِ – بفضل أنّ – كيلا – لكيلا – لئلّا – حتى لا – خشيةَ – خشيةَ أنّ– خشيةَ أنْ لا – خشيةً من – خشيةً من أنْ – مَخافةَ – مخافة أنْ لا – مخافةَ مِن – مخافةَ من أنْ – خوفًا من – خوفًا من أنْ – خوفًا من أنْ لا، وهي تتباين في استخدامِها بين الغرض والسبب (انظر: الكتاب، ص ٣٣١-٣٣٨).

علاوة على اللام، يدرس صاحبُنا «الفاء» ويميّز فيها بين دلالتين متباينتين: النتيجة والسبب، وفقَ الأنماط الآتية:

(١) [سبب غير متحقق+الفاء+نتيجة غير متحققة]: (لعلَّه يرحل فنتخلَّصَ من شرِّه)، فالرحيل غير متحقق، وعليه فإن التخلّص من شره كذلك غير متحقق.

(٢) [سبب متحقق+الفاء+نتيجة متحققة]: (ساءَت الأحوال الجوية فَأُلْغِيَت الرحلَة)، فسوء الأحوال الجوية متحقق، وكانت النتيجة متحققة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(٣) [سبب متحقق+الفاء+نتيجة غير متحققة]: (نصَّبْتُكَ مديرًا للشركة كما طلبتَ فَبَيِّن لي أنَّك تتحمَّل المسؤولية)، فإدارة الشركة تحققت للمُخاطَب، ولكن دليل تحمُّل المسؤولية لم يتحقق بعد.

ويتبيَّن مما سبق أنَّ هذه الفاء التي سمَّاها نحاتُنا القدامى «فاء السببيّة» لا يكون السبب بعدَها بل قبلَها، والمنطق يقول بأن تُسمّى الأدوات بما بعدها، أي: «فاء النتيجة». ولكن هذا لا يعني أن العربية لا توجد فيها فاء سببية، بل إنَّ الواقع اللغوي يقرّ بوجودها بحسب هذا النمط:

(٤) [نتيجة غير متحققة+الفاء+سبب متحقق]: (أَطْعِم القطة، فإنها جائِعة)، فالجوع (المتحقق) سبب للإطعام (النتيجة غير المتحققة)؛ وفي هذا النمط الذي يجسده المِثال السابق يمكن فقط أن تُسَمّى فيه الفاء بحسب ما بعدها: «فاء السببية».

ومن بين الأدوات التي درسَها المؤلِّف كانتْ «فاء المشروط»، والتسمية عند صاحبِنا راجِعَة إلى الآلية التي تخضع لها الجملة الشرطية: أداة الشرط+جملة الشرط+جملة المشروط (١-إذا سافرتَ إلى القاهرة فسوفَ أزورك)، فإنّ «جملة المشروط هي ما يكون وقوعُها مشروطًا بوقوع جملة الشرط» (الكتاب، ص ٣٥٤)، والفاء ــ كما هو مُلاحَظ ــ تدخل على المشروط، فُسَمّاها صاحبُنا بما بعدَها: «فاء المشروط». ولصاحبِنا رأيٌ في ترتيب الجملة الشرطية، يستند به إلى «التطوّر اللغويّ التاريخيّ»، ومفادُه أنَّ أداة الشرط رابِطة إدماجيَّة، حقُّها أن تكون في موقعٍ بينيّ، أي بين جزئي الشرط، وليسَ قبلَهما: [جملة المشروط+أداة الشرط+جملة الشرط]: (٢-سوفَ أزورُكَ إذا سافرْتُ إلى القاهِرَة). وفي هذا الأصل (المرحلة الأقدم لاستعمال التركيب الشرطيّ) ــ كما هو واضح ــ تسقط هذه الفاء، وتعليلُ ذلك أنّ العربية «أخذتْ تميل إلى إضافة هذه الفاء إلى صدر المشروط، حينما تتغاير الطبيعة البنائية لكل من الشرط والمشروط» (الكتاب، ص٣٧١)، وفي مرحلة أخرى لجأتْ إلى قرينة الجزم،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والشاهِدُ على قرينة الفاء مع المضارع في القرآن الكريم: ﴿وَمَنْ عادَ فينتقِمُ الله منه﴾ [سورة المائدة: ٩٥]. وعلى أية حال، فقد «أخذت العربية تخصّ فعل المشروط في حال كان مضارعًا بالجزم، وما خلا ذلك ظلت اللغة تضيف إليه الفاء، عندما يفترق الشرط عن المشروط في الطبيعة التركيبية أو الصيغة البنائية» (الكتاب، ص ٣٧٢).

ويقترح المؤلِّف في سبيل تعليمها التدليل على الفاء بحسب المراحِل الثلاثة، مع تشبيهها بالميزان للتدليل على وظيفة الفاء في إعادة التوازُن لجزأي الجملة الشرطية (انظر: الكتاب، ص ص ٣٨١-٣٨٢):

(١) [جملة المشروط]   [أداة الشرط+جملة الشرط]: [سوف أهديك سيارة] [إن نجحْتَ في الثانوية].

(٢) [أداة الشرط+جملة الشرط]   [جملة المشروط]: [إن نجحْتَ في الثانوية] [سوف أهديك سيارة].

(٣) [أداة الشرط+جملة الشرط]   [فـ+جملة المشروط]: [إن نجحْتَ في الثانوية] [فسوف أهديك سيارة].

وفي نهاية هذا الفصل، يدرس الأستاذ عُكاشة طُرُق التعبير عن «المُناقَضة»، فيقدّم لها نمطين:

(١) [مُقَدِّمَة+أداة+نتيجة غير متوقَّعَة] (الأدوات: لكنْ - لكنّ - إلا أنّ - غير أنّ- بيد أنّ- مع ذلك - رغم أنَّ)

(٢) [نتيجة غير متوقَّعة+أداة+مقدِّمة] (الأدوات: رغمَ أنّ - مع أنّ)

أمثلة: ١(أ) إنَّه غني، لكنَّهُ بخيل.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١(ب)* إنه بخيل، لكنه غنيّ.

٢(أ) لم تقبض الشرطة عليه رغم أنه اختلس أموالًا من الشركة.

٢(ب) رغم أنه اختلس أموالا من الشركة إلا أن الشرطة لم تقبضْ عليه.

وبالتامُّل في الأمثلة السابقة، يتضح لنا أنّ:

- الترتيب إجباريّ في النمط (١)، لذلك كانتْ ١(ب) مرفوضة دلاليًا.
- التحويل ممكن في النمط (٢) بالتقديم والتأخير وفق الآتي: [أداة (رغم أنّ/ مع أنّ)+مقدمة+[لكن/ إلا أنّ]+نتيجة غير متوقّعة]، كما هو واضِحٌ تطبيقُهُ في ٢(ب).

وبعدُ، فإن هذا الكتاب، الذي حاولتُ في الصفحات السابقة عرضَه وتقديمَه، يمثّل مصدرًا غنيًا في درس التراكيب النحوية العربية للناطقين بغيرها، غنيٌّ عن القول أنّه سيكون نافعا للعاملين في المجال. وأسباب ذلك كثيرة، لعلّ من بينها أن الكتاب نظريّ -تطبيقي، ينظّر للمسائل ثم يشفع بعضها بالتمارين. أضف إلى ذلك أن الكتاب منهجيا يعد نموذجا واضحا على الاستفادة من اللسانيات النظرية في تقويم اللسانيات التطبيقية وتنفيذها. أخيرًا، فإن مسائل التركيب التي عالجها المؤلف في الكتاب هي محلُّ إشكال عند الطالب والمدرّس وواضع المنهاج، والكتاب لا يكتفي بوصف المشكلة، بل يضع لها حلولا نظرية وتطبيقية. ومنتهى القول أنّ الذي ألحّ على تقديم الكتاب أنني لا أجد له صدى عند المشتغلين في حقل العربية للناطقين بغيرها، على الرغم من المنافع التي يقدّمها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

- دلكي، خالد حسين، وآل طه، هُدى. (٢٠٢٠). التعبير عن الزمن باللغة العربية في محاولات تجديد النحو: ثلاث قضايا وثلاثة نماذج وسؤال الزمن للناطقين بغيرها. الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد الأول، السنة الثانية عشرة، ص ص ٤ - ٢٢.
- عكاشة، عمر يوسف. (٢٠٠٣). النحو الغائب: دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها. بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١.
- عُكاشة، عمر يوسف. (٢٠١٣). تأسيسًا لوعي لغويّ مختلف: دفع دلالة التوكيد عن «إنّ» وأبحاث أخرى. عمّان،
- عالم الكتب الحديث، ط١.
- الماشطة، مجيد. (٢٠٠٨). شظايا لسانية. لندن، دار السيّاب، ط١.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم العربيّة لغة ثانية

السنة الثالثة – العدد الخامس (جمادى الآخرة) ١٤٤٢ هـ – فبراير ٢٠٢١م.

تعليم العربيّة لغة ثانية

السنة الثالثة – العدد الخامس (جمادى الآخرة)

١٤٤٢ هـ – فبراير ٢٠٢١م.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي

لخدمة اللغة العربية

King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for

The Arabic Language

ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣

هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢

البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ردمد: ٨٢٩٠ – ١٦٥٨